

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة



المجلس الأعلى للغة العربية

قاموس التربية الحديث

- عربي - إنجليزي - فرنسي -

يضُمّ مُصطلحات تتعلّق بـ:

البيداغوجيا، والتعليميّة، والتقييم، والمناهج، والكتاب المدرسيّ، وعلم النفس، وعلم النّفس المعرفيّ، والتّكوين، وعلم الامتحانات، والفلسفة، والدين...

أ/ بدر الدين بن تريدي

منشورات المجلس 2010

بدر الدين بن تريدي

قاموس

التربية الحَديث

يضُمّ مُصطلحات تتعلّق بـ:

البيداغوجيا، والتعليميّة، والتقييم، والمناهج، والكتاب المدرسيّ، وعلم النفس، وعلم النّفس المعرفيّ، والتَّكوين، وعلم الامتحانات، والفلسفة، والدين...

قاموس التربية الحديث

يحتوي هذا القاموس على الألفاظ والمصطلحات المتعلقة بالبيداغوجيا والتعليميات والتقييم والمناهج والكتاب المدرسي وعلم النفس العام وعلم النفس المعرفي، وعلم الامتحانات والفلسفة والدين.

يقدم هذا القاموس اللفظة ويعطي لها تعريفا موجزا من حيث وظيفتها في السياق، مع مقابلتيها في الفرنسية والإنجليزية، باعتماده ألفبائية عربية، ويضم 376 مصطلحا، وهو عبارة عن مدّونة للعاملين في التربية، ويصلح تسميته بالدليل الوظيفي للمهتمين بشئون التربية من حيث الألفاظ التي يمكن الاستئناس بها في وضع برامج تكوين المكونين والتوجيه المدرسي والتقويم التربوي ، وتأليف الكتاب المدرسي.

فعلى الرغم من التباين الحاصل في مجال المصطلح التربوي وتحديد تعاريفه لكونه مرتبطا أساسا بالتنظير الخاضع بدوره إلى تعدد المدارس والاتجاهات في هذا المجال، فقد استطاع مؤلفه أن يضع قواسم مشتركة تلك المصطلحات وترجمتها إلى العربية من اللغتين الانجليزية والفرنسية والتعريف بها.

وإذ يضع المجلس الأعلى للغة العربية هذا القاموس في خدمة المختصين والمهتمين بالتربية، فإنه **يأمل منهم المساهمة في تنقيحه وإثرائها** وذلك بتقديم اقتراحاتهم ومساهماتهم إلى المجلس ليتسنى له إعادة طبعه في طبعة منقحة ومزيدة.

للعلم فإن هذا العمل من تأليف الأستاذ بدر الدين بن تريدي، وهو من مواليد: 24 أكتوبر 1947، بقلعة بني عباس– ولاية سطيف، وقد اشتغل بالتعليم بمختلف مراحله إلى أن أصبح أستاذا باحثا في علوم التربية، وهو حائز على عدة شهادات في مجال تخصصه، منها شهادة في تعليمية اللغات من جامعة قرونوبل، ديبلوم حول منهجية التعلم وفق المنهج البنائي من جامعة ليون بفرنسا وشهادة عن مهارة تصميم الكتاب المدرسي وتأليفه من جامعة الكيبك بكندا، وشهادات تخصص نالها في أعقاب دورات تدريبية حول بناء المناهج الدراسية وتقييمها، وله العديد من المؤلفات في الكتاب المدرسي والشبه المدرسي وفي الثقافة العامة، مما أهله للمشاركة بهذا العمل في **جائزة المجلس لسنة 2010 وتحصل به على المرتبة الثانية في مجال علوم اللغة العربية.**

الإهداء

إلى والدي: الشيخ يحيى بن تريدي الذي كان يُعلّم الحرف العربيّ

تحت ظلّ جمعيّة العلماء المسلمين الجزائريِّين يوم كان الاضطهاد الاستعماري

ينزل على حاملِي حرف الضّاد في الجزائر،

وإلى والدتي المحترمة،

وابنتي فتيحة التي قضَى الله أن يُناديها إلى جوارِهِ

وهي في رَيْعان الشّباب

وإلى أخي الحارِث الذي لبّى نداء الواجب صادقًا

فلقِيَ الشّهادة في ساحة الشّرف... هناك في دار الحقّ،

وإلى أفراد عائلتي الصغيرة فيصل ولطيفة وأسامة وحسام الدين ووالدتهم،

وسائر آل بن تريدي هنا في دار الدّنيا،

أهدي هذا العمل...


mohamed khatab

mohamed khatab

mohamed khatab

mohamed khatab

mohamed khatab

mohamed khatab

mohamed khatab

mohamed khatab

mohamed khatab

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدِّمة

الحمدُ لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على رسول الله خاتَم النَّبِيين وعلى آله وصحبه من الرسل والأنبياء، ومن اقتدى بهُداهم وسار على نهجِهم إلى يوم الدين.

وبعد، فهذا القاموس . وهو أوّل قاموس للتربية في اللغة العربية يرى النور في الجزائر . أُعِدّ لتحقيق عدّة أهداف هامّة، على رأسِها:

. تقريب مادّة التربية المعاصرة من المدرسين والأساتذة المشتغلين باللغة العربية الذين تتعذّر عليهم الاستفادة من المراجع الأجنبية، إمّا لعدمِ إلمامِهم بمفاتيح لُغات أُخرى، وإمّا بسبب عدم تَوافُر هذه المراجع في المحيط المباشر الذي يشتغِلون فيه؛

. تحسيس المربّي الجزائري خُصوصاً والعربيّ عُموماً بالتطوُّر المعرفيّ الكبير الحاصل في مجال التربية، ومن ثَمّ البَدءُ في إشاعةِ الثقافة التربوية المعاصرة على صعيد أسلاك المربّين. فالبَونُ شاسعٌ بين الكَمّ الهائل من المعارف التربوية المتَوافرة عالمياً وبين ثقافة المربيّ التربوية في الوطن العربي عُموماً وفي الجزائر خُصوصاً؛

. جعل المربّين يبلُغون مُستَوًى من الوعي التربويّ يفوق المستَوى الحالي عن طريق حملهم على إدراك جملة من المفاهيم المرتبطة بالبيداغوجيا وبعلم النفس وبنظريات التعلُّم، وهلم جرا؛

. دعم مُمارسات المربين بإسهام نظريّ متنوِّع، وبطرائقَ وتقنيات عمليّة من شأنها أن تُحسِّن مردودهم وتُطوِّر أداءاتهم.

والقاموس يخضع لمنهجية مُحدّدة تتمثّل في:

. عرض المصطلَح بالعربية والفرنسية والإنجليزية؛

. تقديم تعريف أو تعريفين أو أكثر لكل مُصطلَح، مع العلم أنّ كلّ تعريف فيه متبوع باسم صاحب التعريف أو المصدر الذي أُخِذ منه، مع مُلاحظة أنّ التعاريف التي لا يرِدُ عَقِبَها اسمُ المؤلِّف أو المصدر من اقتراح صاحب القاموس؛

. إتباع مُعظم التعاريف ببيانات أو شُروح أو تعاليق أو أمثلة قد تطول أو تَقصُر.

وهذا يجعلُنا نُدركُ أنّ هذا القاموس ليس ثَبْتاً للمُصطلحات التربوية فقط وإنّما هو عِبارةٌ عن مُدَوَّنة للتربية تشتملُ على مُعطيات معرفية متنوّعة هي أساسُ الثقافة التربوية. ومن ثمّ فهو .كما نراه . أداةٌ للتّكوين من جهة، ووسيلةُ عملٍ من جهة أُخرى؛ فهو سِلاح المربّي والعُدَّة التي لا غِنًى له عنها.

وبإمعان النظر فيه يتفطّنُ القارئ إلى أنَّ جهدَ المؤلِّف فيه يتفرّعُ إلى ثلاثةِ فُروع:

. إيجاد المصطلَح العربيّ لكلّ مفهوم تربوي مُتدَاول في الفرنسية أو الإنجليزية أو فيهما معاً؛

. تعريب تعاريف المصطلَحات، وتقديمها في حُلّة عربية أنيقة تتميَّز بالصِّحَّة والمتانة وباحترام أساليب العربية وقوالبها؛

. إتباع مُعظَم التعاريف ببياناتٍ وشُروحٍ وتعاليقَ تُساعد على استيعابِ المفهوم وإدراك أوجُه الاستفادة ممّا يرتَبِطُ به على صعيد الممارسات البيداغوجية. مع العِلم أنّ هذه البيانات وهذه الشروح وهذه التعاليق كثيراً ما تكون مُقتَطَفات من أقوال علماء ومُختصّين لهم وزنُهم في حقل التربية على المستوَى العالَميّ.

وتسهيلاً للاستفادة أنشأ نا للقاموس مدخلين بالإضافة إلى مدخل العربية، أحدهما بالفرنسية والآخر بالإنجليزية يجدُهما القارئ في آخر الكتاب؛ حيث بإمكان المربي وهو يرْغَب في معرفة المقابل العربي لمصطلح وجده بالفرنسية أو الإنجليزية أن يصل إلى ذلك عن طريق الرجوع إلى أحد هذين المدخلين.

ولا بُدَّ أن أُنَبِّه في خِتام هذِه المقدِّمة الموجزة إلى تجربتِي في تعريبِ النصوص التي أدرجتُها في هذا القاموس؛ فقد وجدتُ في العربية رحابة صَدر، وبُعْدَ غَوْر؛ فهي تَسَع كلّ شَيءٍ، وتَهْضِم كلّ جديد، فإذا كان ثَمَّةَ عَجزٌ أو تقصِير في مجال الترجمة إلى العربية فلنَبحث عن ذلك فِي أنفُسنا وذواتِنا لا في العربيّة. غير أنّه لا بُدّ أن ألفِت الانتِباه إلى أنّ لتكوِيني وتخصُّصي في الأدب العربيّ وتذَوُّقِي للعربيّة وآدابِها الأثر الإيجابيّ على السهولة التي وجدتُها في عمَلية الترجمة؛ فقد ترجمتُ مثلاً عِبارة (Remue-méninges) وهي المقابل الفرنسي لكلمة (Brainstorming) الإنجليزية بعبارة (استثارة الذِّهن) وهي عبارةٌ أرى أنَّها أجمل من العبارة الفرنسية، كما وضَعتُ مُقابِل مُصطلح (Maîtrise) مُصطلح (المِلَكة) وهو مُصطلحٌ استَعملَه ابن خلدون ـ رحمه الله ـ في مُقدِّمتِه بالمعنَى نفسِه الذي يحمِلُه المصطلَح الفرنسيّ ونَبَذْتُ لفظَ (التحكُّم) الذي يُؤثِر البعضُ استِعماله مقابلَ هذا المصطلح، كما آثرتُ كلمة (تواصُل) على كلمتَيْ (التبليغ) و(الاتِّصال) مُقابل مُصطلَح (Communication) الفرنسيّ، لأنّ لفظ (التواصُل) يحمِل مَزِيَّة لا تَحمِلُها الكلمتان الأُخريان، وهي مَعنَى المشاركة. وقد وضعتُ مُقابل المصطلح الفرنسي (Savoir-être) عبارة (حسن التصرُّف) وهي عِبارة تستوعِب مَعنَى المصطلح الفرنسي وتَزِيدُ إليه بعض الإيحاءات، وهكذا...

نفعنا الله بهذا العمل الذي نحتَسِبُه عنده في خدمة العربية، لغة الرسالة الخاتمة، وخدمة التربية والتعليم في الجزائر وفي أيَّة بُقعة من الوطن العربيّ يصِل إليه؛ إنّه وِليّ ذلك، وآخر دعوانا أنِ الحمد لله رب العالمين.

بدر الدين بن تريدي

أستاذ مُكلَّف بالبحث في المعهد الوطني للبحث في التربية ـ سابقًا

فهرس موادّ القاموس

ا

Probabilité **Probability**

الإحتِمال

<< قِياسُ نَزْعَةِ ظُهورِ حَدَث ما. في بعضِ الحالات يَجري إدراكُ الاحتمالِ على أنَّه عِبارةٌ عن علاقةِ عددِ الحالاتِ المُواتية لظُهورِ الحدَث بالعددِ الإجْماليّ للإمْكانات>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

Examen **Examination**

الإختِبار

<< اِمتحان كِتابي أو/ وشفوي يتعلّق بالبرنامج الدراسيّ، يهدف إلى قياس المعارف والكفاءات المُكتسبَة، وفق معايير مُحدَّدة مُسبَّقًا>>.

(Dictionnaire de Pédagogie)

بيان: يُجري تلاميذ المرحلتين المتوسّطة (الإعداديّة) والثانوية في الجزائر اختبارًا واحدًا في كلّ فصل من الفصول التي تنقسم إليها السنة الدراسيّة، غير أنّهم يخضعون لمراقبة مُستمرّة تتمثّل خاصّةً في فروض كتابية (اثنان في كلّ فصل).

الاختبار/ الفرض: الاختبار يُغطِّي جميع الدروس التي تلقّاها المتعلِّم على مَدى الفصل، أمّا الفرض فيُغطِّي جزءًا من الدروس فقط.

الاختبار الدّاخليّ/ الاختبار الخارجيّ: الاختبار الدّاخليّ هو كلّ اختبار يُعدُّه الأستاذ في مادّة من الموادّ ويُجرِيه لتلاميذِه داخل القسم وفي حرم المؤسّسة التي يشتغل فيها ويُصحِّحُه بمُفرده. أمّا الاختبار الخارجيّ فهو كلّ اختبار تُعدُّه وتُصحِّحُه لِجانٌ مُستقلّة عن المؤسّسات وفي نطاق محلِّيّ أو جِهويّ أو وطني. من أمثلة هذا النوع من الاختبار: شهادة التعليم المتوسّط وشهادة البكالوريا.

بناء الاختبار : لبناء اختبار جيّد يستطيع أن يقيس المكتسبات والكفاءات المحقّقة لا بُدّ أن يُغطِّيَ أهمّ زُمر مُصنَّفة من مُصنّفات المجال المعرفيّ. (انظر مُصنّفة بلوم مثلاً)

الهدف : يهدف الاختبار إلى تنظيم الالتِحاق بالأقسام العُليا في مرحلتي التعليم المتوسّط والتعليم الثانويّ، كما يهدف اختبار البكالوريا إلى تنظيم الالتحاق بالتعليم العالي وبالمعاهد العليا المتخصِّصة.

الإِخْتِبار القَبْلِي — Pretest — Pretest

<<**1**. **اختبار أو تَجريبٌ قَبْلِيّ على صَعِيدٍ مَحْدُودٍ لِبَرْنامَج دراسيّ، أو وسائلَ تَعْلِيميّة، قبلَ التَّعْمِيمِ على مجموعة كُبْرَى من المَعنِيِّين. 2. تَجريب تَمْهيدِيّ لأداةٍ من أدواتِ القِياس، أو لِقِياسٍ، أو لأداةٍ تَهدِفُ إلى إثباتِ المُكْتَسَباتِ التي في حِيَازَة الفاعِل قبلَ فترةِ التَّعلُّم، وبالنَّظَر إلى هذا التَّعلُّم**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< **تَجريبُ أداةٍ من أدواتِ القِيَاس، أو أجهِزَة ما، قبلَ الشُّروعِ في الاسْتِعمَالِ العامّ** >>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان: إنّ استِبْيانًا ما، أو أسئلةَ وبُنودَ رائِزٍ منَ الرَّوائِز ينبغِي دائِمًا أن يَخضَعَ للاختبارِ القَبْلِيّ أو التّجريب. وبشكل عامٍّ، فالاختبار القبلي هو التجربةُ التَّمهيديَّةُ. مثال: اختبار تمهيدي لحصة تلفزيونيّة.

(De Landsheere G.)

نفع : يهدفُ الاختبار القبلي إلى تحديدِ صلاحِيَّة البرنامج الدراسيّ الجديد، أو الأداة التعليميّة الجديدة، أو أداة القِياس والتَّقِييم الجديدة قبل تَعميم استِعمالِها على نِطاق واسِع.

الإِخْتِلال الُّلغَوِيّ — Troubles du langage — Disorders of language

<< **نَقصٌ مُرتَبطٌ بالفَهمِ واستعمال اللغة، بوظائفها المُشتركة بما في ذلك التعلُّم**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< **السير الرَّديءُ، سواءٌ تعلَّق الأمرُ بِمجال الشَّخصيَّة أو بالجانب الفِيزيولوجِي، لنُمُوِّ الوظائفِ الأداتِيَّة**>>. (Brunet و al)

الِاخْتِيَار — Option — Option

<< **انتقاءُ إمْكانِيةٍ من بينِ إمكانِيتين أو أكثر لا نقدِرُ على الحِيَازةِ عليها جميعًا أو القِيامِ بها في آنٍ واحد**.>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مثال: في بعض البلدان يُتاحُ لتلاميذ السنة الأولى الثانويّة اختِيار عددٍ من المواد ضِمنَ بعض الموادّ الاختياريّة إلى جانبِ الموادّ الإجباريَّة؛ مثل اختيار اللسان الأجنبيّ الثالث.

الإرْتِجَاع

Feedback **Rétroaction**

<< مَعلومة راجعة تَهدِف إلى إخبار مُنْتِجِ سُلوكٍ ما بالفارق [الموجود] بين الأثَر الحقيقيّ والأثرِ المُستَهدَف، ومن ثَمَّ إتاحة الفُرصة له بتَكيِيفٍ أحسنَ لسلوكه واستِجاباتِه . وبشكل خاصّ [فه و] المَعلوماتُ التي تُمْنَح للتلميذ عن صِدقِ إجابتِه، أو للمُدرِّس عن نتائج عمَلِهِ، بُغيَةَ تَحْسينِ الفاعلية>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< الأثرُ الذي يَحدُثُ عندما يتحصَّل الفاعل على نتائجَ أحسنَ أثناءَ إجراء رائزٍ ذي الشَّكلِ المُوازِي أو أثناءَ الإجراء الثاني للرَّائزِ [نفسِهِ]>> (Ouellet, A)

<< المَعلومات الصادرة عن نتائج تَقيِيم بِهدف تَيْسير أحسنِ نَجاح مُمكن للتلاميذ، وتَجاوُز الإخفاق بتبديل استراتيجية التعليم، أو تعديل أداة التقييم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مُرادِف: التغذية المرتدَّة والتغذية الراجعة.

مثال: نتائج عملية تقييم تَكويني ما تُعَدُّ ارتِجاعًا يُمكنُ أن يُرْشِد مثلاً: **1**. المتعلّمَ إلى الأهداف التي أصبح يَمتلِك زِمامَها، والأهداف التي لم يَمتَلِكها بعدُ وسبَب ذلك؛ **2**. المدرّسَ إلى النقائص الموجودة في مَسْعَى وفي طريقة تناوله الدرس.

الإسْتِباق

Anticipation **Anticipation**

<< عمليَّةٌ مَعرِفيَّة تتمثَّلُ في تَوَقُّع معلوماتٍ أو عناصِرَ بلاغٍ لم يتِمَّ بعدُ الإفصاحُ عنه أو لم تَجْرِ قراءتُه بعد>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: الاستباقُ عمليَّة فكريَّة يتوقَّعُ بها المرءُ ما يوشِكُ المتكلِّم أو الخطيبُ أن يُفصِحَ عنهُ. وهو أيضًا الشُّروعُ في عمل أو مشروعٍ بناءً على توقُّع صُدور القوانين والتَّنظيمات المتعلِّقة به؛ مثل: الشُّروع في الأعمال التمهيدية لتأليف كتابٍ مدرسيّ ما قبلَ صُدور البرنامج الرَّسمي المتعلِّق به.

الإسْتِبْيان

Questionnary **Questionnaire**

<< أداةٌ تُتَّخَذُ لجمعِ المُعطَيات، تتألَّفُ من عددٍ من الأسئلة، يقوم شخصٌ أو عدَّةُ أشخاصٍ بالإجابةِ عنها كِتابيا أو بوضعِ علامة خاصة في الخانة المناسبة، أو بكليهما معًا>>.

<< مجموعةُ أسئلة مُوحَّدةِ النَّمَط تُطْرَحُ على شخصٍ أو عدةِ أشخاصٍ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< تِقنِيَّةٌ مُباشِرةٌ للتَّحَرِّي العِلميّ تُستَعمَل إزاءَ أشخاصٍ، وتَسمَحُ بِمُساءَلتِهم بطريقة مُوجَّهة، وبِجمع [مُعطيات] كَميَّة بُغيةَ إيجادِ علائق رِياضية وإجراء مُوازَنات عددية>>. (Angers, M.)

انتقادات: تُوجَّهُ للاستِبيانِ عدَّة انتقادات: فهو، **أوَّلاً**، لا يُغطِّي إلاَّ بصُعوبة قُصوَى مَظاهر مُشكلةٍ من المشاكل؛ حيثُ إنَّهُ نادرًا ما يَسمَحُ بإجراء تحليلٍ مُتَكامل وشامل، ذلكَ أنَّ عدد أسئلتِهِ لا يُمكِنُ أنْ يَتجاوَز حدًّا مُعيَّنًا. **ثانيا**: غالبًا ما تتأثَّرُ الأسئلةُ بوجهةِ نظَرِ مُحرِّرها في شأنِ القضيَّةِ محلِّ التَّحَرِّي والدِّراسة. **ثالثًا**: إجاباتُ الجُمهور المستَهدَف مَوسُومَة، غالبًا، بالذَّاتية، بالإضافةِ إلى أنَّهُ قد لا تجِدَ لديهِمْ عِلمًا سابقًا بالقَضِيَّةِ أو الشعور الكافي بأهمية الإجابة بقدر كبير من الجديّة. **رابعًا**: كثيرًا ما تحمِلُ أسئلةُ الاستِبيانِ لُغة مُستغلقة بالنسبةِ للجُمهور المعنِيّ، ومعانِيَ جديدةً لم يَسبِق له أنْ جابَهَها.

نموذج موجز: استبيان يندرج ضمن عملية تقييم كتاب مدرسيّ جديد:

استِبيان

تقييم كتاب مدرسيّ جديد

معلومات تتعلّق بالمجيب عن أسئلة الاستبيان:

. الإطار: . الشهادات العلمية:

. الأقدمية في التعليم: . مكان العمل:

يستهدف هذا الاستِبيان جمع معلومات تتعلّق بنوعية الكتاب الجديد الذي شُرِع في استخدامه في مطلع السنة الدراسية الحالية، بُغية إدخال التَّحسينات الضروريّة عليه عند الاقتِضاء. نَرجو منكم أن تُجيبوا عن الأسئلة بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة.

	نعم	لا
الكفاءات . هل يُجسِّدُ الكتاب كافَّة الكفاءات المقرَّرة في المنهاج؟ . هل يُغَطِّي كافّة الأهداف التعلُّميّة؟		
المحتويات . هل المحتويات صادقة وذات دلالة؟ . هل هي مُحفِّزة ومشوّقة ومُناسبة لمستَوى المتعلّمين؟ . هل تُساهم في التكوين المعرفي والوِجدانيّ والنفسيّ الاجتماعيّ؟ . هل تُساعد على تنمية الكفاءات المقرّرة؟ . هل ترتبط بأوضاع ذات دلالة تسمحُ بحُصول التعلُّم بشكل عملي ومُستقّل؟ . هل تُساعد على بناء المعارف وعلى الاستِقلالية؟		

الموضّحات . هل الموضّحات ذات نوعية جيّدة؟ . هل تُناسب شريحة الأطفال المستهدفة؟ . هل تُساهم في توضيح المعنَى وتسهيل الفهم؟		
الطريقة . هل تنسجِمُ الطريقة التي اعتمدها الكتاب مع مُقاربة التعليم بوساطة الكفاءات؟ . هل تُساعد على التعلُّم الذّاتي؟ . هل تُحبِّبُ العمل للأطفال؟		
التقييم . هل يقترح الكتاب نشاطات للتَّقييمين التكويني والتحصيليّ؟ . هل يقترحُ حُلولاً كاملة أو جُزئية لبعض التمارين؟		
المقروئية . هل يتوافر الكتاب على درجة كبيرة من المقروئية اللسانية؟ . هل البنط ونوع الخطّ المختار يُناسب سِنّ المتعلِّمين؟		
الجانب التقني . هل يشتمل الكتاب على المسهلات التقنية؟		
الجانب المادّي . هل الورق والتغليف جيّدان؟ . هل يتوافر الكتاب على الألوان الأربعة؟		

اسْتِثَارَةُ الذِّهْن **Brainstorming** **Remue-méninges**

<< تِقنِيَّةٌ للإِبْداعِ تُتَّخذُ لِحَلِّ المشاكل ، وتقتضِي فسحَ المَجالِ لِلْخَيالِ، وعدم مُعارضَة التعبير عن الأفكار، وإيجادِ العلائِق [في ما بينَ الأشياء والمعاني] مهما كان نوعُها، عندَ ظُهورِها، بأيَّةِ مواقِفَ نقديَّة، والعَمل على إثْرائِها وتنميتِها>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< تِقنِيَّةٌ للإِبْداعِ تقتضِي جمعَ فوجٍ يتراوحُ عددُ أفرادِه بينَ السِّتَّة والعشرة، على أن يكونَ تكوينُهم مُختلفًا، ومُطالبَتَهم بإبداءِ آرائِهم فُرادَى، وتقديمِ مُقْتَرَحاتٍ من أجل حلِّ مُشكلة ما>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< تَبادُلٌ ضِمنَ فَوج ضَيِّق يَهدِفُ إلى تَسهِيل الانبِعاث التِّلقائِي للفِكَر، ومن غيرِ أيّ تَضيِيق أو مَنْعٍ من أيّ نوعٍ كان>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تاريخ : طريقةٌ ضَبَطَها وطبَّقها (A. F. OSBORN) في سنة 1938 وكانَ يستَهدِفُ من خِلالها تنمية الخصائص الأساسية للإبداعِ الجَماعي؛ مثل: الانفتاح على المعلومات، والقُدرة على تشكيل التَراكيب انطلاقًا من رسوم أولية معروفة أو تراكيب جديدة كليًّا...

مُقتَضياتُ الطريقة: تقتضِي الطريقة:

. عدم كبت أو إخفاء الأفكار، وإصدارها كما وَردتْ إلى الذِّهن؛

. الامتناع عن إصدار أحكامٍ قِيميَّة في شأنِ الأفكار الصَّادرة، بل والنَّظر إليهَا بنظرةٍ جَديدة ومُحاولة استغلالِها للمُضِيِّ قُدُمًا في سبيل إيجادِ حلٍّ للمسألةِ أو القَضِيَّة.

. إثر مُدَّة نصف ساعة أو أكثر يَحصُل الفوجُ على طائفة هامّة من الأفكار المتنوِّعة، يقوم تِقنيون بتحليلِها من أجلِ تَحديدِ ما هو هامٌّ ومُفيدٌ فيها.

العوامل: الرّائد وهو منشِّط الفريق، والخبير وهو من يطرح المشكلة أو الإشكال الذي يحتاج إلى حلّ، المشاركون وهم الأعضاءُ موارد الفريق وهم في استماع دائم للخبير، والأستاذ وهو شخص مورِد، وهو بمثابة مصدر للمعلومات.

مراحل الإجراء : 1. تقديم الأهداف؛ 2. وصف طريقة العمل؛ 3. اخْتيار الرّائد والخبير؛ 4. جلوس الفريق في شكل نصف دائري قُبالة الرّائد؛ 5. مرحلة استثارة الذِّهن: الوضع الإجمالي، البحث عن الحقائق، البحث عن المشاكل، البحث عن الأفكار.

الاِسْتِدْلال

Raisonnement **Reasoning**

<< بحثٌ عقلِيّ وتَرتيبُ أُمور مَعلومة للتَّوصُّل منها إلى مَجْهول>>. (المعجم العربيّ الحديث)

<< إنْتاجُ مَعلوماتٍ جديدة انطلاقًا من معلوماتٍ موجودة>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< مَسارٌ يَتمثَّلُ في رَبطِ رُؤًى وأحكامٍ من الواقع من أجلِ الإفضاءِ إلى نتيجة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الاستِنتاج والاستِقراء : يعتمدُ الاستِدلالُ على التَّفكير المنهجيّ. وأكثرُ أنماطِ الاستِدلال: ا) **الاسْتِنتاج** ؛ وهو التَّفكيرُ الذي ينطلقُ من فِكرةٍ أو قضية عامَّة لاستِنتاج فكرة أو قضية خاصَّة. ب) **الاستِقراء**؛ وهو التَّفكيرُ الذي يقتَضي تَعميمَ مُعطَياتٍ خاصَّة، جرى الحُصولُ عليها انطلاقاً من عددٍ محدود من العَناصِر، على مجموعةٍ مُحدَّدَة. وفي هذه الحالة يكون موضوع التعلُّم سواءٌ كان قاعدةً أو قانوناً أو تعريفاً. .. مُسْتَنْتَجاً بعد اكتِشافِ المتعلِّمين

لعددٍ من الخَصائص انطِلاقاً من أمثلة مُتعدِّدة ومُختلفة. مثال: انطلاقاً من مُلاحظة وتحليل ومُقارنة عدَّة جُمل يكتشفُ التلاميذ أنّ الفاعل يكون اسماً أو ضميراً أو مَصدراً مُؤَوّلاً ويكون مرفوع ا بالضمَّة وبعدد من العلامات التي تنوب عن الضمّة...

أهمية الاستقراء في العمليّة التعلُّمية التعليميّة: التعليم الذي يعتمدُ مبدأَ الاستقراء يجعلُ المتعلِّمَ عُنْصُراً نشيطاً لا يقتَصِرُ دورُه على التَّلَقِّي وإنّما على بناء المعارف؛ وذلك من شأنِه أن يدعَمَ روحَ البحث لديه ويُكسِبَه الصَّفاءَ الذِّهنيّ بفضلِ المعالَجات العقليّة المتَعدِّدة التي تُقتَرَحُ عليه.

أهمية الاستِنتاج في العمليّة التعلُّمية التعليميّة : الاستِنتاجُ هو نقيض المسعَى الاستِقرائيّ؛ حيث يُنطلق من عَرْضِ العامّ مثل التعريف أو القاعدة أو التركيبة العلميّة... للإفْضاءِ إلى تَطبيقِه على حالات خاصَّة. وتكمُن أهميّة الاستِنتاج في المسارات التجريبيّة حيثُ يَجري التحقُّق من صِدقِ الفَرَضِيَّات.

الإِستراتيجيّة Strategy Stratégie

<< مُخطَّط عملٍ يشتَمِلُ على أهداف عملية محدَّدَة، وعلى مراحل ومسارات تحقيق هذه الأهداف، وعلى الوسائل التي تسمَحُ ببُلوغِها>>.

<< تنظيمٌ مُخَطَّط لطرائِقَ، وتقنيّاتٍ، ووسائِلَ، قصدَ بُلوغ هدف>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< تنظيمٌ عقلانيّ للعمليَّات المُزْمَعُ القِيامُ بِها من أجل تَحقيق هدفٍ مُحدَّد>>. (Barlow)

<< طريقة التَّصرُّف من أجل بُلوغِ هَدَفٍ خاصّ. مُخطَّط عامٌّ يَجري تأسيسُه بطريقةٍ جيِّدة؛ يتألَّف من مجموعة من العمليّات البارِعة والمُنسَّقَة بِمَهارة، بُغيةَ تسهيلِ بُلوغِ مَقْصَد على أحسنِ وجهٍ بِمُراعاةِ وَضْعِ مُتغيِّراتُه الأساسية معروفة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : الاستراتيجية عبارة عن مُخطَّط يشتملُ على: **1**. القرارات (التي استدعتْ وُجودَ الاستراتيجية)؛ **2**. مُخطَّط عمل مُفصَّل؛ **3**. الوسائل الضرورية لبلوغ الأهداف المسطَّرة.

الاستراتيجيّة البيداغوجية Pedagogical strategy Stratégie pédagogique

<<مخطَّط عمل يتِمُّ فيهِ بيانُ دور المُربِّي والمتعلِّم وكيفيةُ استخدام الوسائل ومعالجةِ الموضوع محلّ الدراسة من قِبَل كلٍّ واحدٍ منهما>>.

<< مخطَّط عمل يَجْري فيهِ بيانُ طبيعةِ العلائقِ المُتبادلَة بينَ العناصر الخاصَّةِ: الفاعل (Sujet) والموضوع (Objet) والعامل (Agent) والوسط بُغيةَ تسهيلِ التوافُق بحيثُ يُصبحُ أكثرَ انسجامًا فيما بينَ المُكوِّنات الأربع للوضْعِ البيداغوجي>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< تنظيم التقنيات والوسائل المُعَدَّة لبُلوغِ هدفٍ بيداغُوجيّ>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

بيان: على حسب (Gagné) فالمعلِّم أو المكَوِّن هو الشَّخص الَّذي يُدرِّسُ الوَقائع (الأحداث)، والمفاهيم، والمبادئ، والطَّرائق، والاستراتيجيات المعرفية، والمواقِف، والحركات سواء كانت مِهنِيَّة أو لا. ومن أجل التعليم يقوم المعلم أو المكوِّن بتصوُّر الطرائق والتقنيات، وبوضْعِ الاستراتيجيات؛ أي يقوم بانتقاء الطرائق والتقنيات والوسائل، ثمَّ يقوم بتنظيمها وتهيئتِها من أجل محاولة بُلوغ أهداف معينة.

استراتيجيّة التعلُّم — Learning strategy — Stratégie d'apprentissage

<< السلوكُ والتفكير الذي يقوم به المتعلِّم أثناءَ عملية التَّعلُّم والذي يُفتَرَضُ أنَّه يُؤَثِّر على مَسَارِ إنتاجِ أيّ بَلاغٍ وفقَ تَرميز مُعيِّن>>.

(Weintein وmayer) عن G . Goupil و G. Lusignan)

<< مجموعة العمليّات والمَوارِد البيداغوجية التي صمَّمَها الفَاعِل من أجلِ تسهيلِ تحقيقِ أهدافٍ ضِمنَ وَضْعٍ بيداغُوجِيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

هدف استراتيجية التعلم : إنَّ هدفَ أيةِ استراتيجية من استراتيجيات التعلُّم يمكنُ أن يتمثَّل في التّأثيرِ في الحالةِ الوِجدانية أو التَّحفُّز لَدَى المتعلِّم، أو في الطريقة التي يستخدِمُها من أجلِ انتقاءِ أو تحصيل أو هَضْمِ المعارف الجديدة.

مثال : تحليل الوثائق ومعاينة الآثار وزيارة المتاحف بالإضافة إلى الشُّروح النظريّة يُمكن أن تُمثّل استراتيجيّة مناسبة لدراسة مادّة التّاريخ، والملاحظة وإجراء التّجارب من استراتيجيّات تعلّم الموادّ العلميّة.

استراتيجيّة التعلِيم — Teaching strategy — Stratégie d'enseignement

<< مَجموعُ العَمليَّات والموارِد البيداغُوجِيَّة، المُخَطَّطة من قِبلِ المُربِّي لفَاعِل غيرِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

عناصر عمَلية: لا بُدَّ من لفتِ الانتباه إلى أنَّ استراتيجية التعليم لا تُحقِّقُ دومًا التعلُّم المنتَظر لدى جميعِ المتعلِّمين؛ لذلك لا بُدَّ من لفت الانتباه إلى: **1**. قد لا تُناسب استراتيجية التعليم جميع المتعلِّمين؛ **2**. الاستعمالُ المتكرِّر لاستراتيجية التعليم نفسِها قد لا يُصبحُ فعَّالاً بسبب الإشباع الذي يحصُل لدَى المتعلِّمين؛ **3**. يجري تخطيطُ استراتيجية التعليم بعدَ التحليل الدَّقيق للوضْع البيداغُوجِي المعنِي؛ **4**. تصميمُ استراتيجية التعليم ينبغي أن يتِمّ قبلَ مُباشرةِ الوضع البيداغُوجِيّ.

الاستراتيجيّة التعليميَّة — Didactic strategy — Stratégie didactique

<< 1. مُخطَّطُ تدخُّلٍ أو عمَل يهدف إلى إحداث الانسجامِ بين جميعِ العناصِر، وجميعِ العلائق المتعلِّقة بالأوضاع البيداغوجية الخاصّة. 2. مُخطَّط خاصّ بتنظيمِ العلاقة التَّعليمية بين العامل والموضوع ضِمنَ الوضع البيداغوجيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

استراتيجيّة القراءة — Reading strategy — Stratégie de lecture

<< هي طريقةٌ عامّة للقراءة تعتَمدُ على استِعمال أدواتٍ معرفية مُكتَسبَة يَلجَأُ إليها القارئ بطريقة واعية نِسْبِيًّا من أجلِ تسهيلِ التعلُّم والفهم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

استراتيجيّات القراءة : يستعمل القارئ، وهو في سِياقِ البحث عن معنَى النص، عدَّة استراتيجيّات معرفيّة: **1**. استراتيجيات توقُّع دلالة الألفاظ بفضل السِّياق؛ **2**. استراتيجيات التأكُّد من الفرضيات المطروحة؛ **3**. استراتيجيات الإدماج، حيث يقوم المتعلِّم بإدماج المعاني التي توصَّل إليها.

الإِسْتِطلاع — Prediction — Prospective

<< نظرة مُعمَّقة تسمَح بالوُقوفِ على الاتجاهات الهامّة التي سَتَطْبَعُ المُستَقبَل على المَدى المتوسّط، والتي تُتيحُ التعرُّفَ على الوقائع التي يشتَمِل عليها>>.

الإِسْتِعداد — Disposition — Disposition

<< قُدرةُ الفردِ الكامِنةُ على أن يتعلَّم بسُرعة وسُهولة إنْ تَوافَرَ له التدريبُ اللازم>>.

(فخري رشيد خضر)

<<1. خَوَاصٌّ كامِنَةٌ، وميلٌ طبيعي لدى شخص من الأشخاص يدفعُهُ إلى الاستجابةِ والتَّفاعُل بكيفية خاصّة وعن قَصْد في وضعٍ ما. 2. حالةُ الاستعدادِ النفسي والمعرِفِيّ الناجمةُ، عادةً، عن النُّضج وعن التّجارب السّابقة، تجعلُ الطفل قادرًا على القِيامِ بتعلُّم جديد>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الاسْتِعداد والقُدرة : يختلفُ الاستعداد عن القُدرة في أنَّ القُدرةَ هي مقدرة الفرد الفِعلية على الأداء في اللحظة الحاضرة، سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو لا، أمّا الاستِعدادُ، وهو أسبَقُ من القُدرة، فهو الخواصّ الكامنة والميول الطبيعيّة التي تُحفّز الفرد نحو إنجاز أعمال ما.

علم النفس: الاستعداد في علم النّفس هو الاستِجابة المواتِية لوضع أو لمِجال ما مثل الفنّ والرياضيات إلخ...

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Disposition a la lecture | **Reading readiness** | **الإِستعداد للقراءة**

<< 1. خواصٌّ كامنة، واستِعداد ذهني، وميلٌ طبيعيّ لَدَى شخص ما تدفعُه إلى الاستجابة والتَّفاعُل بكيفية خاصّة، وعن قصدٍ، في وضعِ القراءة. 2. حالةُ استِعْدادِ شَخْصٍ ما لِيُصبِحَ قارِئًا بسببِ كونِه يمتلِكُ المعارفَ المطلوبة، والنضجَ اللّسانيّ والإدراكيّ والمُكتَسباتِ الناجمةَ عن التجربة، لفهم نصٍّ من النصوص>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Induction | **Induction** | **اِلاسْتِقراء**

<< مَسار عقليّ للاستِدلال، ينطلقُ من وقائع خاصَّة بُغيةَ الاستِدلال على حقيقة عامَّة تشمل هذه الوقائع الخاصَّة >>.

<< عَمليةٌ ذِهنيّة، ومَسارٌ منطِقيّ للاستِدلال، يعتمد على الوقائع الخاصّة قصدَ استِنْتاج حقيقةٍ أعَمّ تَشمَلُها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: يعتمد الاستقراء على مُلاحظة الظواهر وجمع المعلومات قصد استنتاج قضايا عامّة، غير أنّ ملاحظة الظواهر لا يضمن زيادة المعارف العلمية.

الاِسْتِقراء العِلْمِيّ — Scientific induction — Induction scientifique

<<اِسْتِدلالٌ يَنطِلِقُ من مُلاحظة الوقائع الخاصَّة بُغْيَةَ إبرازِ قَضَايا عامّة>>. (Angers, M.)

<< مَسارٌ للبحث يُطيل مُلاحظةَ الوقائع الخاصَّة بُغْيَةَ الوُصول إلى إدراك مَنطِق عامّ إن أمكن>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الاِستقلال — Autonomy — Autonomie

<< هو التَّحرُّرُ النِّسبِيّ من التَّبعيّة لأشخاصٍ آخَرين في الحياةِ العَمَليّة واليومية في مجالاتِ الفِكر والسّلوك والمواقِف>>.

<< قُدرةُ الفردِ على إطاعةِ القانون الَّذي يضعُه هو نفسُه>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< حرية نِسْبِيَّة يقوم الفردُ بفضلِها بتحديد أهدافِه، واختيارِ الوسائل التي يستخدِمها لتحقيقها، وتقييمِ تعلُّمِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أهمية الاستقلال: الاستقلال غاية من غايات التربية تُقِرُّ حُقوقًا ومسؤولياتٍ، لشخص من الأشخاص أو لجماعة من الجماعات، تتعلّق بحريّة ضبطِ التوجيهات، وتحديد مبادئ العمَل، والاختيار، واتخاذ القرارات، وإبداء تحرُّرٍ نِسبيٍّ في السلوك. ويحتل مفهوم الاستقلال في مجال الطرائق البيداغوجية مكانة هامّة؛ فعندما يتعلّق الأمر بإعداد الطفل ليَكونَ مُستقِلاًّ، لا عالةً على غيرِه، يُعامَلُ مُعاملة المسؤول منذ الصِّغَر، ويُتاحُ له مجال المبادرة، من أجل إعدادِه لمواجهةِ الحياة بحرية.

نوعا الاستقلال : يُميِّزُ بعضُ المربين بين **الاستقلال السلوكي** ؛ وهو القُدرة على التصرُّف بتَرَوٍّ ومعرفة بالتَّبِعاتِ الشخصية والاجتماعية الّتي تتمخَّض عن كلّ عمل، وبين **الاستقلال الفِكريّ** ؛ وهو القُدرةُ على القراءة والكتابة واستعمال الوَثائق المألوفة والوسائل العادية التي تُتَّخذ للعمل.

المدرسة واستِقلال المُتَعلِّمين : من مهامّ المدرسة إعدادُ المتعلِّمين لكي يكونوا مُستَقِلّين مادِّياً ومعنَوياً وفِكرياًّ؛ ومن ثمَّ يَنبَغي أن تُحارِبَ لديهم الإمَّعةَ والغَفلة والانقِياد لكلّ ناعِق بدون تَفكير؛ ويتَيَسَّرُ ذلك بـ: **1**. بعث الرّوح النَّقديّة؛ **2**. تنمية القدرة على تحليل الوقائع والنِّيَّات والمواقف وتركيبها؛ **3**. التَّساؤُل باستِمرار عن عِلَل الأشياء والمواقف... وعلى العُموم فالمؤسَّسة المدرسيّة تُعنَى بشكل خاصّ بالاستقلال السلوكيّ والفِكريّ.

بناء الاستقلال في أطوار التعليم المُختلفة : يُعنَى في كلّ طور من أطوار التعليم بِبناء وتنميّة روح الاستقلال لدى المتعلِّمين؛ ففي: **1**. **مرحلة التعليم التّحضيري** : يتمّ العناية بِبَعث وبناء الاستقلال في الأفعال اليوميّة المألوفة؛ مثل ارتداء ثوب أو انتزاعه، وترتيب الأدوات وإعادتها إلى المحفظة دون نسيان أيّ شيء، والخضوع

للقواعد الاجتماعيّة في المدرسة عمومًا... وهذا النّوع من المكتسبات عبارةٌ عن رصيدٍ هامٍّ تنقُل الطّفل من حالة التّبَعية المطلقة تقريبًا تجاه الراشدين إلى حالة من الاستقلال في إطار القواعد المعروفة. بالإضافة إلى هذا تحاول المدرسة في هذه المرحلة بعث الانضباط في السلوك الاجتماعي الفِطريّ لدَى الطفل. إنّ علائق القوّة أو الخضوع، والروح العُدوانيّة والانفعال الزّائد ينبغي أن يجري التغلُّب عليها بالتّدريج... وفي: **2. التعليم الابتدائي:** تتِمّ مواصلة تثبيت شروط استقلال الطّفل بمَنحِه أُسس كلّ استقلال فِكريّ؛ أي القدرة على القراءة والكتابة والحساب؛ أيّ الثلاثية العتيقة التي تُضاف إليها قُدرة جمع ومعالجة المعلومات والقُدرة على المشاركة بِفَعالية في مشاريع جماعيّة. وينبغي إدراك أنّ الاستقلال في المجتمعات المعاصرة مرتبط بأفعال وضغوط الآخرين. فكون الإنسان مُستقلاًّ يعني: قدرتُه على التعاون مع الآخرين دون أن يُتيح لهم أن يُحطِّموه ودون أن يُحطِّم منهم أحدًا. وثمّة أعمالٌ مُحدَّدة تُسهِّل الحيازة على الاستقلال؛ وهي أعمال المعامل (الورشات)، أعمال ضِمن الفوج، وبيداغوجيا المشروع، وأقسام الاستِكشاف. وفي: **3**. التعليمَيْن المتوسّط (الإعدادي) والثانوي يجري التّركيز على التّفتُّح على الحياة الاجتماعية (المشاركة في بعض مجالس المؤسّسة . إنشاء الصحف المدرسية . الحقّ في الكلمة . احترام حرية الآخرين).

الاِسْتِنْتاج | deduction | Déduction

<< عملية ذِهنيّة، ومَسار منطِقيّ للاستِدلال يقتَضِي استِخلاصَ مُعطَياتٍ خاصّة انطِلاقاً من قضِية أو قَضايا عامّة واضحة، واسْتِخْلاص النتائج انطلاقاً من المُقدّمات>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

الاِسْتِنْتاج العِلمِيّ | Scientific deduction | Déduction scientifique

<< اِسْتِدلالٌ ينطلقُ من قَضايا عامَّة بِهَدَفِ التَّثَبُّتِ من مُطابَقَتِها للواقِع>>. (Angers, M.)

<< مَسارٌ للتَّحَرّي يقتَضي استِخلاصَ وُجود ظَواهر خاصّة ناجمة كنتيجة منطقيّة من استِنتاجات عامّة سابقة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

الاِسْتِيعاب | Assimilation | Assimilation

<< مسارٌ تَكمِيليّ لِمَسارِ المُطابقة، بِوَساطتِهِ يُدمجُ شخصٌ ما شيئًا أو وَضْعًا جديدًا في بُنْيَتِه الذِّهْنية. الاستيعابُ والمُطابقة هما المساران الأساسيان اللّذانِ يُميِّزانِ التَّكَيُّف>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< عملية إِدْراجِ عُنصُر أو عِدَّة عَناصِر من المُحيط في بُنًى سابِقة [في الذّهن] (**صُوَر ذِهنِيّة، عمليّات**)، **[أي] إِخْضاع الوَسَط للذَّات>>**.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: الاستيعاب (Assimilation) والملاءمة (Accommodation) والتكيُّف (Adaptation) مساراتٌ ثلاث تُساهم في بناء البُنَى المعرفية لدَى المتعلّم؛ فحين يُواجه المتعلِّم خبرةً جديدة ويستوعِبُها (الاستيعاب) يُكوِّنُ تمثيلاً داخلياً لها أو إذا أردتَ صُورة ذِهنيّة أو خُطَّة ذِهنية (Schème)، ثمَّ يُعادُ تنظيم مُحتويات الذهن المعرفيّة لِتُصبِحَ خُطَطاً أو لَبِنات جديدة في خزانة المعرفة وذلك هو (التكيُّف والملاءمة).

الاِعْتِماد

Accreditation **Agrément**

<< مُوافقَةٌ تَمْنَحُها سُلطة ما>>.

مثال: اِعتِماد طبيب لِتسليم شهادات مُحدَّدة تُثبِتُ صلاحيةَ مُتقدِّم لمنصِب عملٍ ما، واعتِماد شركة لموزِّع لتوزيع مُنْتَجاتِها، واعتِماد وزارة التربية لكِتاب مدرسيّ بعينه...

الشروط: لا يتِمُّ الاعتِمادُ في الغالب إلاّ وَفْق شُروط ومَقاييس دقيقة وصارمة يتَوافرُ عليها دفترُ شُروط مُعدٌّ مُسَبَّقاً.

الاِفْتِراض

Assumption **Supposition**

<< افتراضٌ أوَّلي ضِمنِيٌّ أو ظاهِر يُتَّخَذ قاعدةً للتَّفكير. ينبغي تَمْيِيز الافتراضِ عن الفَرَضِيَّة التي تُمثِّل دائمًا تكهُّنًا لحلِّ مُشكلة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

الاِكْتِشَاف

Discovery **Découverte**

<< مَسارٌ مُشتَرك لعددٍ من أشكالِ التّعلُّم يندرِجُ ضمنَ الطرائق البيداغوجية التي تَمنَحُ لِلفُضُول والنشاط الاستِكشافيّ مَكانةً أساسية>>.

(Lambert M. 1987)

بيان : يرى بياجي أنّ الاكتشاف هو التقاء [يجري] بين فاعل وشيء سابق [للفاعل] غير أنّه لم يسبق له أن تعرَّف عليه.

أنواع الاكتشاف: طريقةُ الاكتشاف في مجال التربية تَقْتَضِي فسحَ المجال للفرد ليَجِدَ وحدَه حلّ وضْعٍ ذي إشْكال غير معروف الطرائق والنتائج مُسبَّقًا. (Bazin R. 1983). إنَّ التعلُّم بوساطة الاكتشاف يطرَح السؤال الأساسي المتعلِّق بكيفية توجيهِ المعلّم للتلميذ في هذا المسار (Mayer-1987). فإلى أيّ حدٍّ يقوم المعلم بتوجيه التلميذ في تعلُّمه؟ يرى (Mayer) أنَّ التوجيه يُمكنُ أن يتَّخذَ ثلاثةَ أشكال؛ وهي: **1. الاكتشاف الخالص** ؛ حيثُ يُوضع المتعلِّمُ أمامَ مُشكلة ويقتصر دورُ المعلِّم على توجيهات دُنيا بسيطة. **2. الاكتشاف المُوجَّه** ؛ حيث يتلقَّى المتعلِّم المشكلة ويقوم المعلِّم بتزويدِه بعدد من التوجيهات والأمارات من أجل مُساعدتِه. **3. التعليم الَّذي يعتمدُ على العرض**؛ حيثُ يعرض المعلِّمُ المسألة ويشرحُها.

الإمْتِياز **Performance** **Performance**

<< تَحْيِينُ الكَفاءة؛ أي القِيامُ بمُمارسةٍ تَكشِف عن توافُر الكَفاءة>>.

<< نشاطٌ يُرادُ به إنجازُ مُهِمَّة. نتائج هذا النشاط>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< القيامُ بنشاط مُوجَّه نحو إنجاز مهمَّة؛ النتيجة التي يُحقِّقُها شخص أو نشاط أو شيء أثناءَ إنجاز مهمَّة وَفقَ قواعد مضبوطة مسبقًا؛ النتيجة أو مجموع النتائج التي جرى تَحصيلُها في امتحان سبقَ تحديدُ شروطه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

امْتِياز/ مَردود: يُطلق مُصطلَحُ الامتياز على النتيجة الفرديّة (الامتياز المدرسي لتلميذ ما)، مقابل مُصطلح المردود؛ أي النتيجة الجماعيَّة.

.(De Landsheere G.)

امتياز/ كفاءة: يرجع تمييز الامتياز عن الكفاءة في مجال اللغة إلى (Chomsky) الَّذي يرَى أنَّ الكفاءةَ هي معرفة اللغة معرفةً تسمحُ للفرد بإصدار بلاغات بشكل عفويٍّ واستقبال أخرى وفهمِها سواءٌ سبق له أنْ سمعها أو تلفظ بها أو لا، وذلك في أوضاع ملموسة، وأنَّ الامتياز هو الاستعمال الفِعلِي للغة في أوضاع حقيقية.

الإنْتِبَاه **Attention** **Attention**

<< توجيهٌ ذِهْني انتِقائي يشتَمِل على مُضاعفةِ الفاعِلِية في عدد من أنواع النّشاط مع كَبْتِ النشاطاتِ المُنافِسة>>.

(De Landsheere G. عن Pieron)

<< مجموعُ المساراتِ النَّفسِيّة التي تُساعدُ الفردَ على الاستِعداد للتَّصرُّف المُنتَظَر، وعلى انتقاءِ المعلوماتِ الخاصّة ومُعالجتِها بكيفية مُعمَّقة>>.

(Dictionnaire. Encyclopédique. عن Huteau M.)

أهميةُ الانْتِباه: يُعدُّ الانتباهُ عاملا من عواملِ الفاعلية المعرفية، سواء تعلَّق الأمر بالإدراك أو الحفظ أو حلِّ المسائل (Huteau)، وتُطلقُ عبارةُ (مجال الانتباه) على البُرهةِ التي بإمكانِ الفردِ أن يُرَكِّزَ فيها على شيءٍ ما.

(De Landsheere G.)

الإنْتِقال (Academic) Promotion Passage

<< هي حالة المتعلِّم الَّذِي ينتقل إلى القسم الأعلَى، أو طور التعليمِ الَّذي يلي>>.

شُروطُ الانتِقال: يجري الانتقال عادة بفضلِ الحصول على معدَّل سنويّ يُساوي أو يفوت العشرة.

بيان : الانتقال من التعليم الإجْباري إلى المرحلة الثانوية في الجزائر، اليوم، يتوقَّف على حُصول مُعدَّل يُساوي أو يتجاوز العشرة في الاختبارات الفصلية وفي شهادة التعليم الإجباري.

الإنْسِجام Coherence Cohérence

<< صِفةُ خِطابٍ (سواءٌ كان عَرْضًا، أو تقريرًا أو رسالةً أو قصَّة، أو بحثًا، أو برنامَجًا دراسيًّا، أو أهدافًا بيداغوجيّة...) لا تَعارُضَ فيهِ بينَ عَناصِره، ولا بينَه وبينَ السِّياق الخاصِّ الذي يندرجُ ضِمنَه>>.

<< مَيزةُ خِطابٍ تُحدِّدُها طبيعةُ الرَّوابط المنطقيَّة التي غالبًا ما تكونُ ضِمْنِيَّة، بينَ الحُجَجِ أو عناصِر الخِطاب>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الانسِجامُ الدَّاخِليّ/ الانسجام الخارجيّ: الانسجامُ الدَّاخِليّ هو التَّوافُق وعدمُ التَّعارُض بينَ مُكوِّنات أو عناصر مجموعة ما، سواء كانت هذه المجموعة خِطابًا أو قصَّة أو برنامجًا؛ كانسِجام مُكوِّناتِ برنامج تعليميّ وعدم تنافُرها مثلاً. أمّا الانسجامُ الخارِجيّ فهو الائْتِلاف الَّذي يحصُلُ بين مُكوِّنات أو عناصِر مجموعة ما، مع عناصِرَ خارجةٍ عن هذه المجموعة؛ كانْسجام أهداف أو كفاءات برنامج مع السِّياسة التربوية المسطَّرَة.

مؤشرات انسجام الخِطاب: حدّد (Charolles, M.) أربعة مُؤَشِّرات تَضمَنُ للخِطابِ انسِجامَه؛ وهي: **1**. التَّكرار، **2**. التَّدَرُّج، **3**. عدم التَّناقُض، **4**. تَوافُر العَلائق.

اِنسِجامُ منهاج دراسيّ : اِنسِجامُ منهاج دراسيّ ما يَعنِي أنَّ أهدافَه (أو كفاءَاتِه) تندرجُ فعلاً ضمنَ السياسة التربوية المسطَّرة من خلال النُّصوص الرَّسمية، هذا من جهةٍ، وتستجيبُ للحاجات التي نودُّ تلبيتَها من جهةٍ أُخرَى (الانسجام الخارجيّ). لكن اِنسِجامَ المنهاج الدراسيّ يعني أيضًا التِحامَ مُكوِّنات المنهاج الأُخرى فيما بينَها واندِراجُها جميعًا ضمنَ مسارِ تحقيقِ الأهداف المسطَّرَة. يقول (Plante): <<القِيامُ بدراسة انسجامِ منهاج ما هو النَّظَرُ إلى أيِّ حدٍّ تَتَّحِدُ عناصِرُه الأساسية؛ أي الأهداف والوسائل والأشخاص المتدخِّلون [والطرائق، والمحتويات،

ونشاطات التعلُّم والتعليم، والتَّقييم] لتكونَ أداةً وحيدة في خِدمةِ الأهداف المسطَّرة. وبذلك نَصِلُ إلى تسْويغ (تبرير) وُجودِ كُلِّ مُكوّنة في المنهاج ، وإلغاء أو تصحيح البعض الآخَر بحيثُ يُشكِّلُ البرنامجُ كُلاًّ مُنسَجِمًا (الانسجام الداخِليّ)>>.

انسِجامُ مقَاصِد أو كفاءات المنهاج: يتِمُّ النَّظرُ في مقاصدِ (أو كفاءات) المنهاج لتَحديدِ ما إذا كانت مُنْسَجِمةً فيما بينها من جهة، ومن جهةٍ أُخرَى يتِمُّ عرضُها على: **1**. الاختيارات الأساسية للسِّياسة التربوية؛ **2**. القِيَم التي تَتَبَنّاها المؤسَّساتُ الرَّسميَّة؛ **3**. التَّصوُّر الخاص للثقافة الَّذي يجري اعتِمادُه؛ **4**. حاجات الفرد وحاجات المجتمع، لمعرفة مَدَى خُضوعِها لخِدمةِ تحقيق هذه المطالب؛ أي انسجامها معها.

الإِبْداع — Creativity — Créativité

<< القُدرةُ على إنشاءِ الشيءِ ابتكارًا من تِلْقاءِ النّفس دونَ مثالٍ سابق>>.

<< قُدرةُ الفردِ على إنجازِ شيءٍ ما، على الإبداع؛ على إنتاج أفكارٍ جديدةٍ قابلة للتَّحقيق، وعلى ترتيبِ وتنظيمِ العناصر>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< القدرة على تصوُّر حُلول مُتعدِّدة وأصيلة بشكل سريع عند مُواجهة وضعٍ مُشكل>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< استعداد على الابتكار يرتبطُ بشكل وثيق بالوسط الاجتماعي والثقافي ويتَوافَرُ لَدَى كلّ الأشخاص ومن كلِّ الأعمار >>

(Dictionnaire actuel de l'éducation عن Sillamy)

مُرادِف: الابتِكار.

مؤشرات الإبداع: وضع كل من Guilford و Lowenfeld سنة 1958 عدَّة شروط تدل على الإبداعية لدى المتعلِّم؛ وهي: **1**. **الوعْي بالعالم الخارجي؛ 2**. **انسياب التفكير وسُرعته؛ 3**. **أصالة الشخصية؛ 4**. **القدرة على تحويل الأشياء؛ 5**. **توافُر روح التحليل والتركيب؛ 6**. **القُدرة على التنظيم**.

الإبداع مسار عقلانيّ : يتَّفِقُ مُعظم الباحثين على أنّ الإبداع مسار ذهنيّ؛ أيّ مسار يجري في الزّمَن وعبر أربع مراحِل مُتَميِّزة؛ وهي: التحضير، والاحتِضان، والتَّنوير، والإنجاز.

اختبار الإبداع: هناك اختبار كلاسيكي لقياس الإبداع يتمثَّل في مُطالبة شخصٍ على ذكر أكبر عدد ممكن من المرات لاستعمال آجرة في ظرف ثلاثين ثانية أو دقيقة. الشخص الَّذي يذكر أكبر عدد من الإجابات الأصيلة يمكنُ أن يُعدَّ بأنَّه أكثر إبداعًا من غيره.

تاريخ : إنَّ مُصطلح (الإبداع) ظهر أوّلاً في اللغتين الإنجليزية والألمانية، وقد استعملهُ بصفة خاصّةٍ علماءُ النفس الأمريكيّون واليابانيون عند تحليل مَسْعًى من مساعِي العقل كان يَبدو لهم مُختلِفًا عنِ الذَّكاء وعنِ الطَّاقاتِ المعرفيّة؛ وهو مَسعًى مُرتبِطٌ، حسبَ هؤلاءِ، بالتَّخَيُّل والخيالِ أكثر من ارتباطه بالمنطق.

الإبداع الوظيفي

Functional Creativity — **Créativité fonctionnelle**

<< القدرة، في وضع ما، على إنتاجِ مُركَّبات وأفكارٍ ومُنْتَجات تتميَّز بشكل عامّ بالجِدَّة، بحيث يكون صاحبُها جاهلاً لها من قبل>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الإِبِسْتِمولوجيا

Epistemology — **Epistémologie**

<< دراسة نقديّة لتَكوينِ وقيمةِ وأهمّية العُلوم>>. (Angers, M.)

<< فرعٌ من فرُوعِ الفلسفة يُعالجُ طبيعةَ وصِدْق المعرفة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< دراسة نقدية للعُلوم، بِهَدف تَحديد أُصولِها المنطقية، وقيمتها، وأثرها>>. (Le petit Robert)

<< 1. دراسة نقديّة للمعرفة؛ ولأُسُسِها، ومبادِئِها، وطرائقِها، ونتائجها، وشروط قبول قضاياها. 2. دراسة نقديّة تتناول بشكل خاصّ المعرفة العِلميّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: الإِبِسْتِمولوجيا عبارة عن تفكير نقدِيّ ينصَبُّ على شروط قَبول المبادئ، والأُسُس، والطرائق، ونتائج العلوم.

الإِثْبات

Demonstration — **Démonstration**

<< شروحٌ مَشْفوعةٌ بالبَيِّنَة وتجارب ملموسة يُرادُ بها إكساب قُدُرات تقنية أو معارف علمية>>.

<< نَشاطٌ يَلْجَأُ فيه الأستاذ أو أيُّ شخص آخَر إلى استعمالِ أمثلةٍ وتجاربَ أو أي نِتاج حقيقيّ من أجل توضيح مَبدَإٍ أو من أجلِ بَيانِ كيفية القِيام بشيءٍ ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< عَرْضٌ يَجري إعدادُه بشكلٍ جيِّد يُرافِقُ بالمُوضِّحات أو لا يُرافق، يرادُ به تحقيقُ تجربة أو عدَّة اختبارات يقوم بها الأستاذ أمامَ مجموعة من الطلبة تُفضِي بهم إلى اكتسابِ معارف تقنية أو معارف فِكريّة>>. (Lamarche, A و Ekabouma)

بيان: الإثْبات طريقة يلجأ لها الأساتذة لدعم الشروح النظريّة وتجسيدها، وتجري عادة وَفقَ المراحل الآتية: تقديم أهداف الإثبات، عرض المراحل، عرض كلّ مرحلة على حِدة، شرح كلّ مرحلة بالتفصيل قبل العرض الكُلِّي، طرح الأسئلة والمناقشة إثر الانتهاء من عرض الإثبات.

الأَثَر **Effect** **Effet**

<< ما يَنتُجُ عن سَبَبٍ ما>>.

<< ظاهرة أو حَدَث يتبعُ بلا تغيُّر ظاهرةً أو حدثًا آخَر، ويَقَعُ دومًا وَفْقَ هذا الترتيب>>.

(English و English عن De Landsheere G.)

أَثَرُ كُرَةِ الثَّلْج **Snowball Effect** **Effet de boule de neige**

<< نَشْرُ فِكْرة أو ابتكار وَفْقَ سُرعةٍ مُتَزايِدة انطلاقًا من نُقطةِ انْبِعاثٍ واحدة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

أصل : الفكرة مأخوذة من مُشاهدة كرة الثلج عندما تُدَحْرج من عَلُ، حيث يزيدُ حجمُها كلّما تقدَّمت نحو الأسفل.

أَثَرُ الْهَالَة **Halo Effect** **Effet de halo**

<< ظاهِرة وِجْدانية تَجعَل الأستاذَ أو المعلِّم يَميلُ دُونَ شعورٍ منه إلى مَنْحِ علامة في الاختبار تفوقُ أو تقِلّ عن القِيمة الحقيقية المُستحقَّة>>.

تفصيل : تُطلقُ في مجال عِلمِ الامتِحانات (Docimologie) عِبارة أثرِ الهالة على عَدْوَى يَغلُب عليها الطّابَع الوِجْدانيّ. مثلاً، الطِّفل الودود المهذَّب والوسيم يُعدُّ غالبًا أكثر ذكاءً مما هو عليه في الواقِع. إنَّ ما كُتِب في مجال التجريب يحتوي على كثير من الأمثلة المتعلِّقة بأثرِ الهالة؛ مثل تأثير نوعية الكتابة الصَّحيحة ونوعيّة الخطّ، ومعرفة الوَسط الاجتماعيّ الثقافي الذي يَنتمي إليه التلميذ، ونوعية كلام التلميذ على منح علامة الاختبار.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

Savoir-faire Know-How, Skill إِجَادَةُ المُمَارَسَة

<< إنجازُ أيّ نشاط سواءُ كان فنّياً أو فِكريّا أو بدنيّا أو اجتماعيّا إنجازاً يتميَّز بالإتقان>>.

<< استعدادٌ لتغيير جُزءٍ من الواقِع وَفْقَ نِيَّة، بوَساطَةِ تصرُّفات ذِهنيَّة وحركِيَّة>>.

(Dictionnaire Encyclopédique.)

<< مُركّبة معرفية أو/ ونفسيّة حَرَكِيَّة للقُدْرةِ على مُعالجَةِ وضعيَّة مُحدَّدة>>. (D'Hainaut L.)

<< البراعةُ في إنجاز مُهِمَّة؛ مهارة حلِّ المشاكل العَمَلِيّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< إجادةُ المُمارسةِ ليستْ كِيانَ مادَّةٍ، وإنَّما اِستِطاعةٌ أَدائِيَّةٌ تسمحُ بتأسيسِ وَحدةٍ سُلوكيةٍ. مثال : فَلتَكُنْ الوحدة السلوكية الآتية: "البحث في جدولٍ إحصائيّ عن عدد التلاميذ الذين يدرُسون في المرحلة الثانوية أثناءَ سنة دراسية ما"، فإنَّ وَحدة المادَّة هي: عدد الأطفال، أمَّا إجادةُ المُمارسة فهي استِطاعةُ قراءة جدولٍ ذي مَدْخَلين>>. (Minder, M.)

بيان: يرى (D'Hainaut L.) أن مُصطلحَ (إجادة الممارسة) ينبغِي أن يُؤخَذ في معناهُ الواسِع، فهو . على حدِّ تعبيرِه . يَتجاوزُ كثيرًا القُدرةَ على إنجاز عمَلٍ مُحدَّد. ويغلُب إطلاق المصطلَح على الكفاءات التي يجري إنجازُها وفقَ نوعيَّة جيِّدة؛ غير أنَّ (إجادة الممارسة) يُمكنُ أن تصدُرَ عن أشخاص غير مَهَرة لأن هذه المعرفة تتوافرُ على درجات متعدِّدة أعلاها درجة الامتياز.

اِكْتِساب : يجري تعلُّمُ واكتساب (إجادة الممارسة)، بمرور الوقت. وبفضل الدُّربة والممارسة والتجربة يُمكن أن تتوطَّد أو تنمو. ومن مَعاني هذا المِصطَلَح: **1**. المهارة البدنية: وتتمثَّل في القُدرة على القِيام بحركات رشيقة بسهولة ودِقَّة؛ ودرجة المهارة أثناء القِيام بمُهِمَّة. **2**. المهارة الفِكريَّة المكتسبَة: وهي القدرة الفِكريَّة؛ مثل تصنيف وحلِّ المشاكل. **3**. المعرفة الأداتية: وهي المهارة الفِكريَّة الأساسية الضروريَّة لتحصيل المعارف؛ مثل القراءة والحساب، ومثل استغلال المصادر والمراجع واستخدام القواميس، ومعرفة استعمال الإعلام الآلي، وطُرُق العَمل في المجال الدِّراسي. (Landsheere G. De)

غُموضُ المُصطَلَح: يرى (Perrenoud, P.) أن مفهوم (إجادة الممارسة) يتميَّزُ ببعضِ الغُموض؛ فهو بالنسبةِ إليه يدلُّ على حسبِ السِّياق والمتِكلِّم، على: **1**. معرفة إجرائية؛ أو خُطة [ذهنية] من قبيل التمثيل، أو "معرفة كيف نفعَل"؛ **2**. إتقان العمل، ناشئٌ عن صورة أو خُطَّة [ذهنية] تتميَّز ببعض التعقيد، مُتوافرة في هيئة عَمَلية، ناتجة على العُموم عن التدريب المكثَّف... مثل حركات الحِرفي التي أضحت "طبيعة ثانية". **3**. كفاءة أولية، أو جانب العمل اليدوي. ثمُّ يُقرِّرُ أنَّ: **1**. إجادةَ الممارسة موجودة بطابَعها العمليّ، من غير أن تكونَ دائمًا، أو مُباشِرة، مُرتبطةً بمعرفة إجرائية؛ **2**. كلّ إجادةِ مُمارسةٍ كفاءةٌ، غيرَ أنَّ الكفاءةَ يُمكنُ أنْ تكونَ مُركَّبة، أو مُتفتِّحة، أو مَطَّاطة أكثر من إجادة الممارسة، وأكثر ارتباطًا بالمعارف النَّظرية؛ **3**. إجادةُ الممارسة يُمكن أن تُستخدَم كمواردَ تُجنِّدُها كفاءةٌ أو عدَّةُ كفاءات من مُستَويات عُليا.

تقسيم المعرفة: المعرفة (Savoir) **إجادة المُمارسة** (Savoir-faire) **حُسن التصرُّف** (Savoir-être): تقسيم المعرفة بهذا الشكل له أهمية كُبرى؛ فهو يلفتُ انتباه المربين إلى أنَّ العمليةَ التربوية التي تُعْنَى بملءِ أذهان المتعلّمين بالمعارف التصريحية فقط عمليةٌ مبتورة تتجاهل طبيعة الحياة واحتِياجات المتعلمين.

الإِجْماع — Consensus — Consensus

<< اتِّفاقُ جميعِ البَشَر في شأنِ بعضِ القَضايَا، بحيثُ نعُدُّ هذا الاتِّفاقَ دليلاً على صِحَّة هذه القَضايا >>.

(Lalande)

عِلم الأُصول : اجتماعُ المجتهدين، في عصر من العُصور، بعد وفاةِ النَّبي. صلَّى اللهُ عليه وسلَّم. على حُكمٍ شرعِيّ في أمر من الأمور. ويُقسَّمُ الإجماعُ عند عُلماء الأصول إلى: **1. إجماع سُكوتي:** وهو سُكوتُ بعضُ العلماء على مُوافقةِ أو مُخالفةِ حُكم صدَرَ عن بعضِ المجتهدين، بعد بُلوغِهِ إيَّاهُمْ، وبعدَ مُضِيِّ مُهلةِ النَّظَر فيه.

2. إجماع صريح: وهو أن يتَّفقَ مُجتهِدو عصر من العُصور، على حُكمٍ في واقعةٍ ما، بإبداء كُلِّ واحد منهم رأيَه صراحةً بِفَتْوَى أو قَضاء. ويرَى العُلماء أنَّ الإجماعَ صعبُ الانعقاد لاعتبارات كثيرة.

الإِجْمَالي — Synoptic — Synoptique

<< ما يُساعِد على مَنْحِ رُؤْية شاملة للشَّيْءِ في كُلِّيَّتِه>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

من مُرادفاته: خُلاصة . مُجمَل.

بيان: الإجمالي عِبارةٌ إمَّا عَنْ جَدْوَل تَلخيصِيٍّ يُبْرِز العناوين والعناوين الفرعيّة لعَرضٍ، أو بَحث، أو موضوع حصَّة تلفزيونية. إلخ.

الإِحْصَاء — Statistic — Statistique

<< قيمةٌ ما مَحسوبة انطلاقًا من عيِّنة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< فرعٌ من فُروعِ الرِّياضيات يدرُس المُعطَيات الكَمِّيَّة المَجموعة بوساطةِ المُلاحظَة قصدَ دراسة ومُقارَنَة مَصادر اختلاف الظواهر المتعلِّقة بالعلائِق بين الظواهر والمُساعدة على الاستدلال انطلاقًا من المُلاحظة>>.

(De Landsheere G. عن Kelinger)

<< فرعٌ من فُروعِ الرّياضيات موضُوعه هو التجميع المَنهَجِي ومُعالجة المُعطَيات العَددِيَّة الناتجة عن المُلاحظة بُغيةَ العُثور على العلائق الثابتة التي تَسمَح بوصف وَضْع ما، أو الاستدلال، أو التثبُّت من صِحَّة الفرضيّات>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

الأَخْلاق Moral Morale

<< مادَّةٌ تعليمية تَسْتَهدِفُ تَبَنِّيَ قِيَمٍ وترسيخَ مَواقِف وبَعْثَ سُلوكاتٍ يُقرُّها المُجتمعُ ويُشجِّعُها>>.

<< السّلوكُ الإراديّ الّذي تُقِرُّهُ المُجتمعاتِ البشريَّة لضَمانِ بَقائِها وازدِهارِها>>. (محمد فاضل الجمالي)

<< 1. ما يُطابقُ الأعرافَ والقِيَمَ والعاداتِ وكذلكَ المبادئ المقبولةَ في وسَطٍ ما. 2. مادة تعليميةٌ موضوعُها هو الشُّعور بالعدالةِ، والقِيَم، والمبادئ، والحقوق والواجبات بالنَّظر إلى السلوك الإنسانيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان : السلوكُ الخُلُقيّ يكونُ فرديًّا أو جَماعيًّا في الوقتِ نفسِه. وكلُّ سُلوكٍ يَضْمَنُ سلامةَ الفردِ والمجتَمَع، بل والإنسانيَّةِ عامَّة هو سُلوك خُلُقيّ. وعلى هذا فإنَّ الصِّدقَ والأمانةَ والتَّعاوُنَ والخِدمةَ العامَّة والغيْريَّة والوَفاء سُلوك خُلُقيّ؛ لأنّه يُقوِّي الفردَ والمجتمعَ بل والإنسانية عامَّة. أمّا الكذِب والخِيانة والسَّرقة والزّنا والسّكر والقمار فإنَّه سُلوك غير خُلقي؛ لأنَّه يضُرُّ بصحَّةِ الفَردِ والمجتَمَع، ويُضعِف العلاقاتِ الإنسانيَّة. (محمد فاضل الجمالي)

القِيَم الخُلُقيَّة: إنَّ مُصطَلحَ "الأخلاق" يعني السُّلوكَ والصِّفاتِ سواءٌ [كانتْ] خُلُقيّة أو غير خُلُقيّة؛ أي السُّلوك المقبول [اجتِماعيًّا] أو غير المقبول. .. إنَّ القِيَم التي يَعتَنِقُها المجتَمع وعلى ضَوئِها يُصدِرُ أحكامَه، يَنْتُجُ عنها تكوينُ القواعدِ الخُلُقيَّة أو كما تُسمَّى أحيانًا "النِّظامَ الخُلُقيّ". وهذا النِّظامُ مُلزِمٌ، بمَعنَى أنَّ السُّلوكَ لا بُدَّ أنْ يكونَ في إطارِه، والخُروجُ عن هذا الإطارِ له تَبِعاتُه على الفردِ ويُؤدِّي به إلى العُقوبةِ الجِسميَّة أو المادِّيَّة أو الأدبية. ويرى الفيلسوف الفرنسي (دوركايم) أنَّ الظاهرة الخُلُقيَّة تتميَّز بخصائص ثلاث: **1. الموضوعية**: بمعنَى أنَّها غيرُ ذاتية أو شخصيّة؛ أي أنَّها خارجة عنِ الفردِ وأنَّ لها كِيانًا ووُجودًا مُستقلاًّ بذاتِه؛ **2. الجَبْريَّة**: أي أنَّ لها قُوَّةَ الجَبْرِ والإلزام حيثُ تَفرضُ نفسَها على الفردِ وتُلزِمُه بضرورةِ اتِّباعِها والانصِياعِ لها؛ **3. قوة الجاذِبيَّة**: بمعنَى أنَّها تجذِبُ الفردَ إليها وتجعَلُه يتعلَّقُ بها لأنَّها تُمثِّلُ المثَلَ الأعلَى الذي يَصبُو إلى تحقيقِه... (د. محمد مُنير مُرسي يتصرّف)

مجموعة الأخلاق : ثمة قائمة الأخلاق التي تُقاسُ على أساسِها درجةُ رُقيّ الأمم والأفراد، منها ما أورده محمد فاضل الجمالي: احترام حق الإنسان في الحياة والحرية المسؤولة والكرامة، والتَّملُّك الحلال، والعدالة والإنصاف والرّحمة، والبحث عن الحقيقة، والصِّدق، والاستِقامة، والاجتهاد والعَمل والتَّعاوُن من أجل تحقيق الهدف المشترك النبيل، والتَّواضُع والأدب واللِّين في مُعاملةِ النّاس، والشُّورى واحترام الرأي المخالِف، والالتِجاء إلى الإقْناع بالحِوار الحُرّ والمنطِق السَّليم، والتضحيَّة في سبيل تحقيق هدف أسمَى، والكرَم، والعِفَّة، والشَّرف، والاعتِدال في الحياة وعدم

التَّبْذِير أو التَّقتير في إشباع حاجاتِ الإنسان الأساسية والثانويّة، والقضاء على التفرقة العُنصُريَّة والطَّائفِيَّة الجِنسيَّة واحترام حقِّ المرأة والاعتزاز بالأمَّة والوطن. (د. يوسف إبراهيم نبراي وآخران، عن محمد فاضل الجمالي). ومن الأخلاق التي تُقرُّها المجتمعاتُ الإسلاميةُ أيضًا: الإخلاص، والطَّاعة، والصَّبر، والنَّقاء، والكَرم، والتَّسامُح، وكِتمان السِّر، وغضُّ البصر، والاحتِشام، وإتقانُ العَمل، والاعتِزاز بالنَّفس، والاستِقلال، والطُّموح...

مصدر القِيَم الخُلُقيّة: مصدر القِيَم الخُلقية الأساسيّ هو الدين.

أخلاق المِهْنَة — Professional ethics — Déontologie

<< **نَظَرِيةٌ الواجباتِ المُتعلِّقة باحترام الكائنِ البَشَري، وسِرِّ المِهنَة، والاستقلالية المِهنِيَّة**>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< **مجموع القواعد التي تُنظِّم تصرُّفَ أعضاءِ مِهنة ما**>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

من أخلاق مهنة التعليم : الإخلاص والتَّفاني والصِّدق والتّعاوُن والرحمة والاحتِشام والأمر بالمعروف والنهي عن المنكَر، والروح العلمية، وعدم كِتمان المعرفة والعِلم.

الأَدَاة — Instrument — Instrument

<< **كلُّ إجراء أو كلُّ وسيلة مُكَيَّفة مُتَبنَّاة أو مَبْنِيّة بغرضِ القِياس والتقييم**>>. (Nadeau)

<< **كلُّ وسيلة ماديَّة أو فِكريَّة تُستعمَل في مَجال التَّكوين**>>. (Leif).

مِثال: أسئلةُ الفُروض والاختبارات الفصلية وروائز الذَّكاء تُعدُّ أدواتٍ للقِياسِ والتَّقييم.

أدَاةُ التَّقْيِيم — Evaluation instrument — Instrument d'évaluation

<<**وثيقة تُستعمل لتسجيل النتائج المتعلِّقة بالمردود المدرسيّ، أو النُمُوّ العامّ للتَّلاميذ، والتي تَمَّ بِناؤُها، أساسًا، من أجل تسهيل تأويل هذه النتائج**>>. (MEQ)[1]

أدَاةُ القِياس — Measurement Instrument — Instrument de mesure

<< **مجموعُ بُنُودِ أسئلةٍ جَرَى تَجميعُها من أجل جَمعِ المُعطَيات الوَجيهة المُتعلِّقة بالحُكم الَّذِي ينبغِي إصدارُه والقرارات التي يجِبُ اتِّخاذُها**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

1. : المراد بهذا المختَصر MEQ : وزارة التربية لمقاطعة كيبيك.

Instrumental **Instrumental**

الأَداتي

<< ما لا قيمةَ له في حدّ ذاتِه، غيرَ أنّه يُستَعمَل وسيلةً من أجل بُلوغ غاية أو هدف>>.

بيان: الأداتي نسبة إلى الأداة.

أمثلة: القراءة تعلُّم أداتي لأنّ الهدف من تعلُّم القراءة هو التَّمكُّن من الوُصول إلى المعرفة والاستِفادة من المعطيات التي توفِّرُها في شتى مناحي الحياة لا القراءة ذاتها.

Littérature **Literature**

الأَدَب

<< كل ما أَنْتَجَهُ العقلُ الإنسانيّ من ضُروبِ المَعْرِفَة>>. (خليل الجر)

<< الكلامُ الإنْشائِيّ البَليغ الّذي يُقْصَدُ به إلى التأثيرِ في عواطفِ القُرَّاء والسامعين سواء كان شعرًا أو نثرًا>>. (شوقي ضيف)

<< المجموعة التي تُؤلِّف الأعمال المكتوبة المشتَهِرة لاعتبارات جَمالية >>. (Dictionnaire encyclopédique)

تطور مَدلول كلمة أدب: أخذت الكلمة منذ أواسط القرن التاسع عشر تدُلّ على معنييْنِ: معنًى عام يُقابلُ معنى كلمة (Littérature) الفرنسية التي يُطلقُها الفرنسيّون على كلِّ ما يُكتبُ في اللغة مهما ك ان موضوعه ومهما كان أسلوبه، سواء كان علمًا أو فلسفة أو أدبًا خالصًا؛ فكلُّ ما يُنتِجه العقلُ والشعورُ يُسمَّى أدبًا. ومعنًى خاصٌّ هو الأدب الخالص الذي لا يُراد به إلاَّ مُجرّد التعبير عن معنًى من المعاني، بل يُراد به أيضًا أن يكونَ جميلاً، بحيث يُؤثِّر في عواطفِ القارئ والسامع على نحو ما هو معروفٌ في صِناعَتَي الشعر وفنون النثر الأدبيّة؛ مثل الخطابة والأمثال والقصص والمسرحيات والمقامات. (شوقي ضيف)

تاريخ الأدب : << عِلمٌ يبحثُ عن أحوال اللغة، وما أنتجَته قرائح أبنائها من بليغِ النَّظْم والنَّثر في مُختلِف العُصور، وعمّا عَرَضَ لهما من أسبابِ الصُّعود والهُبوط والدُّثور، ويُعْنَى بتاريخِ النَّابِهين من أهلِ الكتابة واللِّسَان ونقد مُؤَلَّفاتِهم وبيانِ تأثيرِ بعضِهم في بعض بالفِكرة والصِّناعة والأُسلوب>>. (أحمد حَسَن الزَّيَّات)

العُصورُ الأدبية: يصِلُ عُمُر الأدب العربيّ الذي وصلَ إلينا إلى نحو ألفٍ وستِّمِائة سنة، ويُنسَبُ عادةً إلى أسماء الدُّول التي أُنتِج زَمَنَ قِيامِها. والتَّقسيمُ الشَّائع للعُصور الأدبية هو: **1. العصر الجاهليّ:** ويبتدئُ باستقلال العَدْنانِيِّين عن اليَمَنِيِّين في مُنتصف القرن الخامس للميلاد، وينتهي بظُهور الإسلام سنة 622 م؛ **2. عصر صَدْر الإسلام:** وهو عهدُ النُّبُوَّة وعهدُ الخُلفاء الراشِدين؛ يمتدُّ من البِعْثة إلى غاية سنة 40 الهجرية؛ **3. العصرُ الأُمويّ :** ويمتدُّ من بدءِ خلافةِ بني أُميّة سنة 40 الهجرية إلى غاية سُقوطِها سنة 132 للهجرة؛ **4. العصر العبَّاسيّ :** يبدأُ من

قيام دولة بني العبّاس سنة 132 للهجرة، وينتهي بسُقوطِ بغداد في أيدي التَّتار سنة 656 للهجرة؛ **5. العصر المَملوكي والعُثماني**: ويبدأ بسُقوط بغداد وينتهي عند النَّهضة الحديثة سنة 1220 للهجرة (أواخر القرن الثَّامِنَ عشرَ للميلاد)؛ **6. العصر الحديث**: ويبدأ باسْتيلاء محمَّد عليّ على مصر إلى أيَّامنا هذه.

أهداف تدريس الأدب: تستهدف دراسة الأدب والنصوص الأدبية تحقيق أهداف عامة أساسية هي: **1. الممارسة الواعية للغة؛ 2. التكوين الثقافي؛ 3. تَحصيل طُرق التفكير والعمل**. (أُنظر مُصنَّفة Purves)، بالإضافة إلى: **4. تهذيب النّفوس وترقية الذَّوْق وبعث الاعتزاز بالانتماء الوطني والقومي والحضاريّ**...

أدَبُ الأطفال — Children Literature — Littérature enfantine

<< أعمالٌ جرى تأليفُها من أجل الاستِجابة لشَتّى شرائحِ الأعمار التي تُؤلِّف الطُّفولةَ والمُراهَقَة>>.

(Dictionnaire encyclopédique. عن Marc Soriano)

<< كُتب جَرى تأليفُها خصيصًا للأطفال أو المراهِقين، أو كتب أُلِّفتْ أصلاً للكبار ثمّ أضحتْ نظرًا لمُحتوياتِها مُوجَّهَة عادةً للشبَّان>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

بيان: يمكن تقسيم أدب الأطفال من حيث استهداف شرائح عُمُرية بعينِها إلى: **1.** أدب الطُّفولة الأولى (8/6 سنوات)، وهو عبارة عن حِكايات مُغرقة في الخيال؛ **2.** أدب الأطفال (11/9 سنة)، وهو حِكاياتٌ يختلط فيها الخيال بالواقع؛ **3.** أدب المراهَقة (16/12 سنة)، وهو عبارة عن قصص المغامرة والبُطولة.

أدب الأطفال في الأدب العربيّ: من الكُتُب التي أُلِّفت أصلا للكبار في الأدب العربي ثمَّ صارتْ تُدرَجُ ضمن أدب الأطفال والمراهقين نذكر: كليلة ودِمنة لابن المقفَّع، والبخلاء للجاحظ، وحي بن يقظان لابن طُفيل.

الإِدراك — Perception — Perception

<< مَسارُ استِقبالِ وتأوِيلِ المُنَبِّهات الحِسِّيَّة>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< نَشاط أو مَسار يستقبِلُ بوساطَتِه شخصٌ ما المعلوماتِ المتعلِّقةَ بِبيئَتِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مظهرا الإدراك: للإدراك مظهرٌ بَصَري ومظهر سَمْعِيّ؛ فالمستمِع يُدرك الأصوات، والقارئ يُدرك الحروف والكلمات، التي يقوم المخ بِمُعالجتها.

الإِدْماج | Integration | Intégration

<< عملية ذهنيّة يتِمُّ بِمُقتَضاها ضمُّ معارف أو مُعطيات جديدة إلى معارف أو معطيات سبقَ تَخْزينُها في الذّاكرة ضمّاً تركيبياً لا تَكْدِيسِياًّ>>.

<< 1. ضمّ عُنصر جديد إلى مجموعة بحيث يأخُذ مكانَه بشكل مُنسجِم في الكُلّ. ناتِج المَسار السابق.

2. عمليةُ إشراكِ مختلف موضوعاتِ الدراسة التي تنتمي إلى مجالٍ واحد، أو عدّة مجالات في تخطيط التعليم والتّعلُّم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: الإدماج عملية عقليّة مُعقَّدة يَجري بمُقتَضاها إدراج معلومات جديدة إلى رصيد المعارف التي تختزنُها الذّاكرة مع إجراء التغييرات الضروريّة عليها بالتَّصحيح والإلغاء والتعديل.

إدماج التعلُّم | Learning integration | Intégration des apprentissages

<< عملية تَقتَضِي توحيد المواد والمهارات المُختلفة التي تُشكِّلُ تربية الفرد؛ مُقاربة بيداغوجية تندرجُ ضمنَ النَّظْرة المَذكورة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

إدماج المعارِف | Integrated learning | Intégration des savoirs

<< عملية ذِهْنِيَّة يقومُ المتعلِّمُ بِمُقتَضاها بِضَمِّ مَعارِفَ جديدة إلى معارفه السّابقة ضَماً يأخُذُ كلُّ عُنصُر فيه موقِعَه المُناسِب>>.

بيان: إدماجُ المعارف عملية تقتَضِي تهيئَة أوضاع تتميَّز بكونِها: **1.** طبيعيّة تُشبه الأوضاع التي يُمكنُ للمُتعلِّم أن يُصادِفَها في الحياة الاجتماعيّة؛ **2.** مُركَّبة تشتمل على مُعْطَيات أساسيّة وأُخرى ثانويّة؛ **3.** تدُرجُ التَّعلُّم السَّابِق؛ **4.** تبني الكَفاءات. وإدماجُ المعارِف مُصطلَح يدُلّ على المسار الذي يقومُ المتعلّم بوساطتِه ب:

. ضمّ معرفة جديدة إلى معارفِه السّابقة؛

. إعادة هيكلة وتنظيم عالَمه الدّاخليّ، وتطبيق المعارف المكتَسبة في أوضاع جديدة ملموسة.

فإدماجُ المعارف يهدف إلى منع تقوقعِ المكتَسبات المختلفة في "مواقع متفرّقة" وعدم هيكلتها لكي تُشكِّل كُلاً واحداً.

وتدُلُّ القُدرة على تجنيد المعارف، في الوقت المناسب لمواجهة وضعِ مُشكل ما، على وُقوع إدماج هذه المعارف، والعجز عن تجنيدها يدلُّ على أنَّ الإدماج لم يَتِمّ. لنَفرِض أنَّ المتعلّمين درَسوا الفاعل، فإذا أدمجوا

المعارف المتعلِّقة بهذا الدرس فإنَّهم سيرفعون الفاعل وهم يقرأون نصوصاً غير مشكولة، أو وهم يَتحدَّثون في حصة التعبير الشفوي، وسَيُتْقِنون كتابته وضبطه بالشكل وهم يكتبون، أمّا إذا لم يُدمجوا المعارف المتعلِّقة به فلا.

ولتسهيل الإدماج ينبغي:

. تنبيه المتعلّمين باستمرار وفي الوقت المناسب إلى المعارف التي ينبغي أن تُدمج؛

. إعداد أوضاع بيداغوجية تُساعد على إدماج المعارف المتلقّاة.

إدماج المواد — Subject matter integration — Intégration des matières

<< عملية تقتضي ضمَّ مُحتَويَيْنِ أو عدّةَ مُحتويات تعلُّميَّة مُترابطة، تنتمِي إلى المادَّة نفسِها أو إلى موادّ مُختلفة، قصدَ حلِّ مُشكلة أو دراسةِ موضوع، أو تنمية مهارة. مُقاربة بيداغوجية تندرج ضمنَ النظرة السابقة. حاصل العملية. مثل: ضمّ التاريخ بتكوين الشخصية أو ضمّ الكيمياء والفِيزياء والبيئة بالرياضيات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الإِرْهاق المَدرسِيّ — School overworking — Surmenage scolaire

<< حالة التَّعب البَدني والذِّهْنيّ لدَى شخص اسْتَهْلكَ رصيدَ طاقتِه في سِياقٍ أو وضعٍ لم يستطع فيه أن يُجدِّدَه>>. (Burnout)

أسبابُ الإرْهاق : يتميَّزُ الإرهاقُ المدرسيّ بحالةِ الاضطراب البَدنِيّ والنّفسِيّ النّاجم عن تجاوُز المستوَى الأقصَى للمُطالبة الذهنيّة التي يتحمَّلُها التلميذ. ينتُج ذلك عن المواقيت المكثَّفة، والمهامّ المعقَّدة أكثر من اللازم، وعن عدمِ الانسجامِ بين تنظيمِ التوقيت المدرسيّ ووتائِر حياة التلميذ.

(Dictionnaire encyclopédique)

الأُسْتاذ — Professor — Professeur

<< الأستاذ لفظٌ يُطلق على من يُمارس مهنة التعليم في الطور الثالث من التعليم المتوسّط، وفي مرحلة التعليم الثانويّ، وفي الجامعة، والغالبُ أنَّه يُدرِّسُ مادَّة واحدة >>.

<< 1. الشخص الذي يُمارس التعليم في مُؤسَّسة التعليم الثانوي أو الجامِعيّ. 2. شخص مُتخصِّص في تعليم مادَّة أو فنّ أو تِقنيّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الأصل : كلمة الأستاذ لفظ فارسيّ مُعرَّب: كانَ يُطلقُ على المعلِّم؛ وهو: **1**. الماهر في صِناعةٍ من الصّناعات يُعلِّمُها غيرَه؛ **2**. المرشِد الرُّوحي للمُريدين عندَ الصُّوفيَّة.

الأستاذ/ المعلّم: ما يُميز الأستاذ عن المعلِّم هو التَّخصُّص في مادَّة تعليمية واحدة أو أكثر.

الإسْلام Islam Islam

<< 1. هو الانقياد لله والرضَى بإرادته والتسليم لأحكامه. 2. الدين الذي ارتضاه الله لعباده وبعث به سائر أنبيائه ورُسُله. 3. الدين الذي جاء به محمّد رسول الله ـ صلَّى الله عليه وسلَّم ـ من عند الله>>.

<< هو دينُ اللهِ الذي أوصَى بتعالِيمِه في أُصولِه وشرائِعه إلى النَّبِيّ محمّدٍ صلّى الله عليه وسلَّم، وكلَّفه بتبْلِيغِه للنّاسِ كافّةً ودعوَتِهم إليه>>. (الإمام محمود شلتوت)

<< الإسلامُ هو الإقْرارُ باللِّسانِ والتَّصديق بالقَلبِ بأنَّ جَميعَ ما جاءَ بِهِ نبيُّنا محمد صلّى الله عليه وسلَّم، حقٌّ وصِدق>>. (الشيخ طاهر الجزائري)

<< هو توحيدُ الله والانقيادُ والخضوعُ وإخلاصُ الضميرِ له، والإيمان بالأُصول الدينية التي جاءتْ من عندِه>>. (عفيف عبد الفتاح طبّارة)

الأُسْلوب Style Style

<< 1. سِماتٌ خاصّة لدَى الفرد تتعلّق بالتصرُّف والتعبير والتعامُل مع الآخرين. 2. طريقة الكاتب، سواء كان أديباً أو عالماً أو صحفيا، في التعبير والكتابة ونظم القول>>.

<< 1. طريقة خاصَّة ومُتَميِّزة تُعطِي السِّماتِ الشاملةَ لشخصٍ أو مجموعةِ أشخاص تتعلَّقُ بالسُّلوك والتَّصرُّف والتَّعبير ممّا يُعطِي لَه شخصيَّة مُتميِّزة يسهُل التعرُّف عليهَا. 2. طابَع جَماليّ وأصيلٌ لشيءٍ ما يجعلُه ضِمْنَ نَمَطٍ واضِحِ التَّمْييز . 3. تيّار فَنِّيّ يُميِّزُ المُنْتَجات الإبداعيّة لفَتْرة ما، أو بلد، أو فنّان، أو مجوعة اجتِماعيّة، أو تَصَوُّر جماليّ>>. (Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان : اكتَسَبت كلمة الأسلوب معنًى اصطلاحيًّا في مجال الأدب خاصَّة حيث صارت تعني الطريقة المتَمَيِّزَة التي تتجلَّى لدَى كاتب من الكُتّاب.

طبيعة الأسلوب: يُمكن أن نزعُم أن ثَمَّةَ أسلوبٌ لدَى كاتب أو فنّان... إذا ظهرت في أعمالِه سِمَةٌ أصيلة ومُتكرِّرة وثابتة، وانتَهَج طريقة إنجاز مُتميِّزة وغير معهودة لدى غيرِه.

أسلوب التَّعلُّم — Learning style — Style d'apprentissage

<< شكلٌ اختِيارِيّ قابلٌ للتَّغْيير يُحِبُّ الفاعِلُ عن طريقه مَلكَةَ تعلُّمٍ ما ، أو حلَّ مُشكلة ، أو التفكير، أو بكلٍّ بساطة، القِيامَ برَدٍّ فِعل في وضع بيداغوجي>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أسلوب التَّعليم — Teaching style — Style d'enseignement

<< مجموع الخصائص الشخصيَّة التي لها علاقة بالتّعليم تَكشِفُ عنها مَواقِفُ وتصرُّفات خاصَّة بكُلِّ وضع بيداغوجي>>.

أسلوب التعليم الجيّد: من خصائص أسلوب التعليم الجيّد أَنَّه يُفضِي إلى ظُهور تعاوُن بين المتعلِّمين.

الأُسلوب المعرفِيّ — Cognitive style — Style cognitif

<< مجموع الأوجه الخاصّة لتناوُل وتَخْزينِ وتحويل واستعمال المعلومات (MEQ). مُقارَبَةٌ شَخْصِية شاملة ومُستقرّة نسبيًّا تُميِّزُ الكيفيَةَ الخاصّة التي يفضِّلُ شخصٌ ما استعمالَها من أجل التفكيرِ والفهم وتنظيمِ تجاربه ومعارفه، وإدراك ومُعالجة المعلومات، وتناوُل العناصر الإدراكية أو حلّ مُشكلة في عدد متنوّع من الأوضاع>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الأُسلوب الوِجداني — Affective style — Style affectif

<< مجموعُ أوجُه الشخصية المُرتبطة بالّدافِع والانفعال وتقدير الذَّات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الإِشْراف — Supervision — Supervision

<< مجموع العمليات النقدية المُتعلِّقة بالمُلاحظة والتحليل والتّأويل التي يتِمُّ بوساطتِها مُراقبة الانسجام [المُتوافِر] بين المُمارسات والسياسة المُؤسَّسِيَّة، والتي على ضوئِها يجري تحديد العمليات التي ينبغي القِيامُ بها (تخطيط وإدارة وتنظيم ومراقبة وتقييم) من أجل إبقاء وتحسين الواقِع>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: الإشراف أسلوبُ تأطير في الدراسات العليا.

أساليب الإشراف : يُميّز (Leduc) بين أربعة أساليب من أساليب الإشراف تتراوح بين الإشراف التوجيهي الذي يقتضي تقديم التعليمات بالإضافة إلى اللقاءات المتكرّرة مع الطّالب، والإشراف غير التوجيهي الذي لا يتطلّب كثيراً من التوجيهات ولا كثيراً من اللقاءات. وغالباً ما تُقدَّم التوجيهات وتُكثَّفُ اللقاءات مع الطّالب في المراحل الأولى من البحث، ثمَّ تتناقص بالتدريج.

الإِشْكالِية **Problematic** **Problématique**

<< 1. مجالٌ موضوعُه هو تحديدُ وحَصْرُ وتعريفُ المشاكل المتعلّقة بمعرفة أو وضع ما. 2. مرحلة أولية لِمَسْعًى من مَساعي البحث، حيثُ، وانطِلاقًا من وَعْيٍ عامٍّ بوُجودِ نَقائصَ، يقتَضِي الأمرُ وَصفَ الأَعْراضِ والتَّبِعاتِ السَّلبِيَّة ومسار وضْعٍ قابلٍ للتَّحسين بُغيةَ الوُصولِ تدريجِيًّا إلى تحديد الأسباب والحاجات، وحصر مُشكلة أو شَبَكة من المشاكل التي تحتاجُ إلى حلٍّ، وتحديدها في إطار عامٍّ وإثباتِ الوَجاهةِ والفوائِد المُرْتَقَبَة التي يُمكنُ أن تنجرَّ عن مسار الحلّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< الرُّؤْيَةُ الشاملَةُ لَموضوعِ البحث نفسِه وللمجالِ الذي يَجْري فيه>>. (Ouellet 1983)

أسئلة مِفْتاحِيَّة: من أجل صِياغة إشكالية بحث وفق طريقة صحيحة لا بُدّ من طرح أسئلة مِفتاحية أساسية وهي: **1**. لماذا ينصبُّ الاهتمام على هذا الموضوع بعينِه؟ **2**. ما الذي نأمُل أن نُحَقِّقَه من خلال إنجازه؟ **3**. ما الذي نعرِفُه عن الموضوع إلى حدّ الآن؟ **4**. ما هو سؤال البحث الذي ينبغِي طرحُه؟

بيداغوجيا : الإشكالية في المجال البيداغوجي هي المرحلة الأولى في مَسْعى التّعلُّم حيث ينبغِي التّعرُّف على جميع مُعطَيات وضْعٍ ما، وتحديد المشكلة التي ينبغِي حلُّها، والتَّثبُّت من تَوافُر شروط إنجازها، وإدراك وَجاهَة العملية في اكتِساب المعارف والمهارات وتلبية الاحتِياجات الشخصيّة.

الإِصْلاح **Reform** **Réforme**

<< تغييرٌ صادقٌ نحو الأفضَل يتمُّ عن طريق حصرِ أهدافٍ جديدة، وتحديد مسار جديد، وطرائق عمل جديدة، من أجل بُلوغِ درجاتٍ أعلى من الفاعلية والنّجوع>>.

<< تغيير هامّ ومَرغوبٌ فيه وصادق لوضعٍ أو شيءٍ أو مُؤسَّسةٍ، من حالةٍ راهنة نحو حالةٍ مقصودة >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

شروط الإصلاح : ينبغِي أن يسبق أيَّ إصلاح: **1**. عملٌ تقييمِيّ تشخيصيّ لمعرفة العوائق والعراقيل التي تحول دون تحقيق الأهداف؛ **2**. تحديدُ أهداف أو غايات الإصلاح المزْمَع بصورة واضحة؛ **3**. حصرُ النتائج المنتَظَرة؛

4. التشاوُر على نطاق واسع؛ **5**. تنظيم عمليات تكوين وتحسيس لصالح المنفِّذين؛ **6**. القِيامُ بالتجريب على عَيِّنات مُمثِّلة قبلَ التعميم.

أُصول الفِقه

<<**مجموعة القواعد والبُحوث التي يُتَوَصَّلُ بِها إلى استفادة الأحكام الشرعيّة العمليّة من أدلّتها التفصيليّة**>>.

بيان : << علم أصول الفِقه في الاصطلاح الشَّرعيّ هو العلم بالقواعد والبُحوث التي يُتَوصَّلُ بها إلى استِفادة الأحكام الشرعية العملية من أدِلَّتِها التَّفصيليّة (...) وموضوع البحث في علم الأصول هو الدَّليل الشَّرعيّ الكُلِّيّ من حيثُ ما يَثْبُت به من الأحكام الكلِّيَّة؛ فالأُصوليّ يبحثُ في القِياس وحُجِّيَّتِه، والعام وما يُقيِّدُه، والأمر وما يدُلّ عليه وهكذا. ..>> (عبد الوهّاب خلاّف) وإذا أردتَ فعلم أصول الفقه هو العلم الذي وضعَ القواعد الكُبرى التي يلجأُ إليها الفُقهاء ويتقيَّدون بها لاستِنباط الأحكام الشرعية.

نشأة علم الأصول: نشأ علم الأصول في القرن الثاني الهجري نتيجة ظهور الحاجة إلى قواعد يأخذ بها المجتهدون لاستِنباط الأحكام الفِقهيّة.

أعلامـه: يُعدّ محمد بن إدريس الشافعي أوّل من دوّن قواعد هذا العلم في رسالته. كما أُشتُهر في هذا العلم كلّ من أبي حامد الغزالي بكتابه (المسْتَصْفى) وابن حزم الظاهريّ بكتابه (الإِحكام في أصول الأحْكام) وإبراهيم بن علي بن يوسف الشِّيرازِيّ بكتابه (الوُصول إلى مسائل الأصول) والإمام الشَّوْكاني بكتابه (إرشاد الفحول إلى تحقيق الحقّ من علم الأصول). ويُعَدّ كتاب (علم أصول الفقه) لعبد الوهّاب خلاف من أمّهات كُتب هذا العلم.

مَباحثه: أهمّ مباحث علم الأصول: **1**. الأدلّة الشرعيّة؛ **2**. الأحكام الشرعيّة؛ **3**. القواعد الأصولية اللغويّة؛ **4**. القواعد الأصولية التّشريعية.

الأطلس

Atlas **Atlas**

<<**مجموعة من الخرائط الجغرافية أو التاريخية أو غيرها تُعرضُ وَفقَ نِظام مُحدَّد**>>.

بيان : تعرض الأطالس الجغرافية خرائط البلدان الطبيعيّة والسيّاسيّة والاقتصاديّة والمناخيّة وتقسيماتِها الإداريّة إلخ. وتعرض الأطالس التاريخيّة حدود الدّول والإمبراطوريّات في فترات مُختلفة من التّاريخ.

إعْدادُ الدُّروس **Course design** **Elaboration de cours**

<< تَحْديدُ الأهدافِ الخاصَّة، والمُحتوياتِ، والوسائل، والأعمال التطبيقية، ونشاطات التعلّم، ونشاطات التعليم، وتَدابير التقييم وأدواتِه لدرسٍ من الدروس>>.

<<تَحضير جميع العناصر التي تدخُل ضمنَ درس من الدروس، بدءًا من المُخطَّط إلى التنظيم، بالإضافةِ إلى أهدافه ومُحتواه والمُدَّة المُخصَّصَة له للإفْضاءِ إلى عرضِه العامّ >>. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: إعداد الدَّرس يقتضي من جملة ما يقتضي: **1**. تحديد الهدف العامّ الذي يندرج ضمنه الدرس؛ **2**. حصر الأهداف التعلُّمِيّة وتمييز الأهداف المعرفية والأهداف الإجرائية والأهداف السلوكية بعضها عن بعض؛ **3**. ضبط المحتويات المعرفية (المعطيات والمفاهيم...)؛ **4**. بناء أوضاع التعليم؛ **5**. بناء أوضاع التعلُّم؛ **6**. بناء أو إعداد أسئلة التقييم التَّكوينيّ؛ **7**. إجراء استباقي للدرس في المخيّلة (أي تصوُّر سيناريو إجراء الدرس).

كيفية العرض : ليس ثمّة كيفية واحدة لعرض الدرس في مُذكِّرة، فالأستاذ حُرّ في تقديم التَّفاصيل أو الاقتِصار على الأهمّ والإحالة إلى السَّندات (كتاب التلميذ) والمراجع (دليل المعلم أو الأُستاذ) التي يستعملُها.

الإِعْراب

<< تَحليلُ الجُملةِ لمعرفةِ وظيفةِ كُلِّ كلمة، وكلِّ حرفٍ من حُروف المعاني فيها، ومعرفة ما ينبغي أن تكونَ عليه الألفاظُ من حيثُ شكلُ آخِرِها>>.

<< تَغيُّرُ العلامة التي في آخِرِ اللفظِ، بسببِ تَغيُّر العوامل الدَّاخلة عليه، وما يَقتضيهِ كُلُّ عامل>>. (عبَّاس حسن)

بيان : لمصطلحِ الإعراب معنيان مُتَقاربان يُبرِزُهما التَّعريفان. والكلام الَّذي يأتي يتعلَّق بالمعِنَى الأوّل؛ أي الإعراب على أساس أنَّه تطبيقٌ عامٌّ على القواعد النَّحوية المختلفة ببيان ما في الكلام من فعل، أو فاعل، أو مفعول به، أو مُبتدإ، أو خبر... وتحديد الحركات الأصلية أو النائبة عن الأصلية في إعراب كلٍّ منها. والإعرابُ بهذا المعنَى يُساعدُ على: **1**. إجادة الفهم، ولا سيما النُّصوص الأدبية سواء كانت شعرًا أو نثرًا، وسواء كانت قديمة أو حديثة؛ **2**. إنتاج خِطابات سليمة من الأخطاء. وبصفة عامّة **فإجادةُ الإعراب أمر ضروريّ لتمييز الكلام الصَّحيح عن الفاسد** ، وقد يكونُ في أحيان كثيرة عاملاً يُسهِّلُ الوُصولَ إلى المعِنَى؛ فمن المعروف أنَّه إذا استغلقَ الكلام لجأ الدارسون إلى إعرابه بُغيةَ استِنباط المراد منه.

تدريس الإعراب : لا ينبغِي أن يكون تدريس الإعراب غاية، فما هو إلاّ وسيلة لِمُراقبة صحَّة الكلام المكتوب وتجُّنب اللَّحْن في الكلام الملفوظ.

الأَعْراض المُتَلازِمة — Syndrome — Syndrome

<< اجْتِماعُ عِدَّة أعراض>>. (Le Petit Robert)

<< مَجموعُ أعْراضِ مُشكلةٍ سُلوكِيَّة، أو صُعُوبةِ التعلُّم، أو الحالة [المَعِيشيَّة]، مثل: أعراض الفقر المُتلازِمة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

الإعلام الآلِيّ — Automatic data processing — Informatique

<< علم المُعَالجة العَقلانِيَّة، ولا سِيَّما بآلات الإعلام للمَعلومات التي تُعدُّ سَنَدَ المعارف الإنسانيَّة والتواصُل في الميادين التِّقنيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة >>. (تعريف الأكاديمية الفرنسية 1966 عن De Landsheere G.)

الأعمال التَّطْبِيقيّة — Practical assignments — Travaux pratiques

<< تَمارين تطبيقيّة يُؤَدِّيها المُتعلِّمون إثْرَ درسٍ نَظَرِيٍّ تلقَّوْهُ في المدرسة>>.

<< تَمارين ونشاطاتٌ عملية يقومُ أثناءَها التلميذ بتَطبيقِ المعارِف المُكتَسبة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الهدف : الأعمال التطبيقية هي الأعمال التي يقوم بها المتعلِّم تحتَ إشراف المدرّس أو الأستاذ ، تتناوَلُ ممارسة أعمال معقَّدة نِسبيا هي الوجه العمَلي للدَّرس النَّظري؛ وهي تستهدِفُ دَعمَ الدّروس النَّظريَّة، وتعميق الفهم، وتثبيت المكْتَسبات، ومَلكَة قُدُرات جديدة.

الأعمال المُوجَّهة — Travaux dirigés

<< أعمالٌ كتابية مُحدَّدة يقومُ بِها المُتعلِّمونَ، ضِمنَ فريق مَحدود العدد، تحتَ إشرافِ الأستاذ الَّذِي يتدخَّل لدَيهم فُرادَى لتوجيهِهم ومُساعدَتِهِمْ على تجاوُز العقباتِ التي تعترضُهم وهم يُنتِجون >>.

<< **1**. مَجموعة مُنتَظِمة من نشاطاتِ التَّحليل والتّركيب تُفضِي إلى تحرير تقرير النشاطات. **2**. تعليم مُشخَّص يتِمُّ ضِمن فوج صغير (من **1**. إلى **6**) والذي يستعمِلُ عادةً الوسيلة المكتوبة لطالب أو طلبة كثيرين>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : الأعمال الموجَّهة هي الأعمالُ التي تجري تحتَ إشراف الأستاذ والتي يُمارسُها المتعلِّم قصدَ اكتِساب مهارة عملية محدَّدة.

Verbes d'action

أفْعَال المُمارَسة

<< أفعالٌ تُعَبِّر بدقَّة عن مهامٍّ عملِيّة جُزئية مُحدَّدة>>.

مرادف: أفعال دالّة على الممارسة/ أفعال إجرائية.

فائدة: تَكمُن أهميةُ حَصْر وتحديد أفعال الممارسة في أنَّها تُساعدُ على صِياغة الأهداف والكفاءات صِياغةً دَقيقة لا تَحتَملُ التَّأويل.

بيان: أفعال الممارسة تدُلّ على الممارسة والتَّصرُّف والعمل. وقد قام عدد من الباحثين بوضع قوائم لهذه الأفعال تتعلّق بمجالات التصنيف الثلاثة؛ المجال المعرفي والمجال الوجداني ، والمجال النفسي الحركي ، من أجل وضعِها بين أيدي المربِّين للاستِعانةِ بها في صياغة الأهداف العملية (الإجرائية). وفي ما يأتي ما يُقابلُ طائفة منها في العربية:

1. الأفعال العملية (الإجرائية): المجال المعرفي: (مرتّبة أفُقيًّا على حسب الترتيب الألف بائيّ)

اِبتكر	احْتجّ	اِحتوَى	اختار	اختصر	اِخترع	اِستبْعَد	استخرج	استخلص	استدلّ
استذكر	استظهر	استعمل	استنبط	استنتج	اِعتبر	اكتشف	اِقتطف	اِفترض	اِنتَقى
انطلق	أثْبتَ	أبْدع	أبرَز	أتاح	أجرَى	أحاط	أحصَى	أخذ	أدرج
أدرك	أرسل	أشار	أشرك	أصدر	أصْلح	أظهر	أَكّد	أكمل	ألّف
أَعاد (1)	أعدّ	أعطى	أمعنَ	أَلْغَى	أنتج	أهدى	أوجدَ	بدّل	بسّط
بعث	بنَى	تأمّل	تخيّل	تذكّر	ترجم	تصوّر	تظاهر	تعرّف	تناول
تنبّأ	توقّع	جرّد	جزّأ	جعل	جمع	جمّع	حدّد (2)	حرّر	حرّف
حسب	حسّن	حصل	حضّر	حقّق	حكَى	حكم	حلّ	حلّل	حاول
ختَم	خطّ	خصّص	خطّط	خفض	خلط	دافع	دعَم	دلّ	دمَج
دقّق	دوّن (ملاحظة)	ذكر	ذكّر	راجع	راقب	رتّب	ردّ	رسم	رسَم (مخططا)
ركّب	رمز	روّض	سجّل	سرَد	سطّر	سمح	سمّى	سوّغ	شدّ
شرَح	شرّح	شطّب	شعر	شكّل	شيّد	صاغ	صحّح	صنع	صنّف
ضبط	ضرب	ضمّ	طبّق	طبع	طرح	كتب	كثّف	عارض	عبّر
عدّ	عدّل	عرّف	عرض	عزل	عزم	علّق	عمل	عمّم	عيّن
غيّر	فاضل	فحَص	فرّق	فسّر	فصَل	فكّ	قارن	قاس	قال
قدّر	قدّم	قرأ	قرّر	قرن	قسم	قصّ	قطع	قولب	قيّد

قيّم	كرّر	كوّن	لاحظ	لخّص	لفَظ	لمس	مثّل	محا	مدّد
مسَك	ملأ	منَح	ميّز	ناقش	نسّق	نشَر	نصّ	نطق	نظّم
نفّذ	نقَد	نقّص	نقل	نمّى	هَجّى	هَيكَل	وازَن	وَجّه	وزّع
وزَن	وسَّعَ	وسَم	وصل	وصفَ	وضَع	وفّق			

أمثلة عن استعمال أفعال الممارسة في صياغة أهداف إجرائيّة:

—

(1) أعاد: ترتيبَ، تنشئةَ، قولَ، تلخيصَ، تأليف، بناء، قراءة، صياغة، تنظيم... (2) حدّد: المكانَ والنوعية والكمية...

. (بنَى): بناء جمل فعليّة واسميّة باستعمال كلمات مبعثرة.

. (ذكر): ذِكر أسماء عشرة حيوانات لبونة في ظرف دقيقة.

. (رتّب): ترتيب عشرة أعداد صُعوديًّا.

. (نشر): نشرُ اللوحة إلى نصفين مُتساويين باستعمال المنشار.

. (وزن): تحديد وَزن خبزة بالضَّبْط باستعمال ميزان إلكترونيّ.

. (وصف): وَصْف مُتسوِّل في فقرة وصفيّة.

2. الأفعال العملية: المجال الوِجداني: (مرتّبة ترتيبًا عموديًّا)

اِحتجّ	أخضع	بكى	راقب	طلب	مال
احترم	أدرك	تبنّى	رفض	عارض	مدح
اختار	أشرك	تحدّى	رقّى	عاضد	مهّد
استعلم	أطاع	تحفّظ	ركم (المعلومات)	عدّل	ناقش
اِعترض	أقلق	تحقّق	سأل	عطف	نصح
افترض	أغرَى	تحمّل	سمح	فتّش	نظّم
اقترح	أكمل	تسامح	شارك	فحَص	نقَد
اِلتزم	أهدَى	جمع	شاور	قبل	واظب
أثبَت	أيّد	حاول	شغِف	قيّم	وبّخ
أحبّ	بحث	حَكَمَ	صَبَرَ	كرّر	وقّر
أحسّ	بغض	خصّص	صحّح	كره	

أمثلة عن استعمال أفعال الممارسة في صياغة الأهداف الوِجدانيّة:

. يعترِضُ المتعلّم على الآراء والمعطيات التي يراها غير صحيحة،

. يلتزم الصمت عندما يتكلّم من هو أكبر منه،

. يشارِك أندادَه في شتّى النّشاطات شبة المدرسيّة،

. يرفُض الإقبال على أعمال يراها مُضرّة،

. يناقش غيرَه للوصول إل الاقتِناع،

. يُقيِّم أعمالَه وسُلوكَه،

. يُوبِّخ أقرانَه إذا صدر عنهم ما لا يليق...

3. الأفعال العملية: المجال النفسي الحركي: (مرتّبة ترتيبًا عموديًّا)

اِتَّبع	تابع	حرّك	رقن	صمم	قصّ	مشَى
اتّكأ	تأرجح	حسِب	رَكَل	صوّب	قطع	نَحَر
استعمل (العصا)	تَزَحْلَق	خَتَم	رمى	ضرب	قعد	نَحَت
اضطرب	تسلّق	خرَز	زَلِقَ	ضمّ	قفز	نشَر
اِكْتَشف	تشبَّث	خطّط	سار	طأطأ	قوْلب	نقَش
انتزع	تلوّى	خَلَط	سبَح	طبع	كتب	نقل
اِنْحَنَى	تمدّد	دفع	سحج	عام	لصّق	هزّ
أفرغ	تمسّك	دَهَن	سخّن	عرَض	لفّ	هَوَى
أمسك	تناول	ذاب	سطّر	عَصَر	لوّن	وثَب
بدّل	ثقّب	ربّتَ	سمّر	غرَز	لوّى	وقف
بنَى	جرى	رَسَم	شطب	غَطّى	مسَح	
بلغ	جسّ	رفَع	صَقَل	قبَض	مسّك	

أفْعَال وَصْف المُمَارَسَة

Verbes descriptifs d'action

<<أفعالٌ ذاتُ دِلالةٍ غير قابلةٍ للتَّأْويل، تُعبِّر عن سُلوك يُمكنُ تَفسِيرُه بالشَّكل نَفْسِه من قِبَل جميعِ مُستَعمِلي الهَدف [البيداغوجي]>>. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

الهدف: نظرًا إلى أهمية الأفعال (أو ما ينوب عنها من مصادر) في صياغة مُستويات الأهداف المختلفة قامَ بعضُ الباحثين بوضعِ قوائم لأفعالٍ ذات دلالة غير قابلة للتّأويل قصدَ الاستعانة بها في هذا الغرض. فقد وضع (نادو)، مثلاً طَائفة من الأفعال لاستِعمالِها لصياغة مقاصد المنهاج ، في ما يأتي ما يُقابلُها في اللغة العربية بالإضافة إلى مَصدرِ كُلٍّ منها:

أدركَ (إدراكا)	جعلَهُ يُنْجِز (جَعْلُهُ)	لاحظ (مُلاحظةً)
حسَّس (تحسيسًا)	اهتَمَّ (اهتمامًا)، أمْعَنَ النظرَ	فهم (فهمًا)
حصَّل (تَحصِيلاً)	جعلَهُ يهتمّ (جعلُه)	اطَّلع (اطِّلاعًا) ألمّ (إلْمامًا)، تلقَّن (تَلَقُّنًا)،
تعلَّم (تعلُّمًا)	اكتشف (اكتشافا)	شارك (مُشاركةً)
أَلِفَ (أُلْفَة)، تعوَّد (تعوُّدًا)	عمَّق (تعميقا)	مَلكَ (مَلَكَةً)
نَمَّى (تنميةً)	استيقظ (استيقاظا)	درَّبَ (تَدريبًا)
كوَّن (تكوينًا)	أيقظ (إيقاظا)	سَهَّل (تسهيلاً)

الأَمَارة **Cue-clue** **Indice**

<< رمْزٌ لا إراديّ ذُو دلالَة>>.

<< إشارة تَهْدِي إلى حل مُشكلة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< 1. رموزٌ ظاهرةٌ ومُحتملة تُشيرُ إلى أنّ شيئًا ما موجود. [مثل] نِسبةُ النَّجاحِ في التعلُّم أمارةٌ على نوعية نظام تربَوِيّ>>. 2. رمزٌ يُساعد على مَسارِ القراءة بتسهيلِ الاستِدْلال و[توضيح] العلائِق بين النصوص، وباقْتِراحِ المَعْنَى للقارئ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: الأَمارة لُغة هي الرَّمز غير الإِراديّ كأثَرِ الأَقْدام على الأرض الذي يُرشدُ إلى أنَّ شخصاً أو حيوانًا قد مرّ. فضُعف علامات الفلسفة في اختبار البكالوريا قد يكون أمارةً على ضُعف تكوين الأساتذة، أو رداءة المِنْهاج أو الكتاب المقرَّر.

الأَمَارة البيداغوجية **Instructional cues** **Indice pédagogique**

<< معلومات نِسبية تتعلَّق بالتّعلُّم المُنْتَظَر تحقيقُه (المُحتوَيات والمهارات الضَّروريَّة) في الوقت الحاضِر، وعلى المَدَى البَعيد، وبأهمية وهيكلة هذا التعلُّم>>.

أهمية الأمارات البيداغوجية: هذه المعلوماتُ يُمكن أن يمنحَها المعلِّم أو الكِتاب المدرسيّ. البُحوثُ تُثْبِتُ أنَّهُ من بينِ الأمارات الهامة التي يُمْكِنُ للمعلِّم أن يمنَحَها لِتلاميذِه من أجل تسهيل التعلُّم ما يأتي: المعلومات المتعلِّقة بالأهداف المسطَّرَة، والإشارة إلى الأجزاء الهامَّة في الدَّرس، وبيان مراحل الدرس أو مهام التعلُّم. إنَّ الأمارات البيداغوجية تحتلُّ مكانًا إزاءَ تدابير تَنظيمِ الدرس، والأسئلة، والتقييم، والإجراءات التصحيحيّة؛ أي إنَّ الأستاذ بإمكانِه بين الحين والحين، ووفقَ الحاجة، أنْ يُشيرَ إلى أمارة من الأمارات.

أَمَارةُ الصُّعُوبة **Difficulty index** **Indice de difficulté**

<< نِسبة مِئويّة لأعضاءِ فريق يُجيبونَ بشكلٍ صحيح على سُؤال . (فرنسا . و.م.أ.) أو لا يُجيبُون بشكل صحيح على سُؤال. (بريطانيا)>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< **نِسبة الفاعِلين الَّذين يُجيبون بشكل صحيح، في فريقٍ مُحدَّد، على بَنْدِ أسئلةٍ أو عن سُؤال؛ العدد الذي يدُلّ على رقم** (**النسبة المئوية عُمومًا**) **التلاميذ الّذين نجحوا في [الإجابة] عن أسئلة بالنّظَر إلى مجموعِ التلاميذ الّذين أجابوا عن هذه الأسئلة**>>. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

الأَمَـد　　　　Term　　　　Terme

<< **حُدودُ فترةٍ جرتْ أثناءهَا مُلاحظة أو تَقييم؛ مُدَّةُ هذه الفَترة**>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

الآماد: يجري تمييزُ الآمادِ القَصيرةِ والمتوسِّطة والطَّويلة عادة؛ وهذه العبارات فضفاضة ومُبهمة إلى حدٍّ ما؛ غير أنَّ الضَّبطَ الآتِي هو الشَّائع: **الأمَد القَصير** : تِسعةُ أشهر على الأقلّ. **الأمد المتوسّط** : من تِسعةِ أشهُر إلى خَمسِ سنواتٍ، بل وحتّى إلى عَشرِ سَنواتٍ. **الأمَد الطَّويل** : أكثر من خمسِ سنوات أو عَشر سَنوات على حسبِ الكُتَّاب. (De Landsheere G.)

الإِمْـلاء　　　　Dictation　　　　Dictée

<< **تمرين جَماعِي يتمثَّل في كِتابة التلاميذ لِنَصٍّ يقرأُهُ عليهم المُعلِّم بصوت مَسموع يُراعِي فيه إبرازَ مَخارِجِ الحروف، وتلوين النَّبْرة، وتسجيل الوَقْف، ويهدِف إلى التثبُّتِ من استيعاب الدَّرسِ النَّظَريّ من جهة، وإلى التَّدرُّب على مُمارسةِ الكِتابة المُتدرِّجَة في الصُّعوبة من حيث رسم الحروف والكلمات والجُمَل**>>.

أنماطُ الإملاء : ثمَّة عِدَّة أنماط من الإملاء: **1. الإملاء المُحَضَّر** ؛ ويتمثل في نصٍّ يُعِدُّه التلميذ بالوُقوف على صُعوباتِه وكِتابتِها عدة مرّات. **2. الإملاء المُفَسَّر**؛ وهو إملاء يَجري فيه إعدادُ نصٍّ وشرح الصُّعوبات الإملائية الواردة فيه، واستِخلاص القواعِد المتعلِّقة بهذه الصُّعوبات. **3. الإملاء الذَّاتِي** ؛ حيثُ يقومُ شخصٌ ما بِإملاء النصِّ على التلميذ في المنزل، ثمَّ يُصحِّحُ التلميذ عملَهُ بمُقارنته بالنَّصّ.

الكتابة العربية والإملاء : يُطابقُ المكتوبُ الملْفوظَ في اللغة العربيّة في الغالب؛ والصُّعوبات الإملائية بالنسبة للمُبتدئين تنحصر في موضوعات معدودة؛ مثل: كتابة الهمزة وتمييز التاء المفتوحة عن المربوطة...

الأُمَّـة　　　　Nation　　　　Nation

<< **مجموع الشُّعوب التي تجمعُها ثقافة واحدة وتقاليد مُشتركة ودِينٌ واحد وشُعور بوحدةِ المَصير**>>.

<< **مجموعة بشريّة واسعة عادةً تتَميَّزُ بإدْراكِها لِوَحدَتِها ورغبتِها في العَيْش مُوحَّدة**>>. (Le Petit Robert)

<< مجموع الأشخاص الذين ينتمون إلى جماعة ذاتِ أصل، وتاريخ، وثقافة، وعادات واحدة، وفي بعض الحالات إلى لغة واحدة، و[يقتسِمون] الشعور بوَحدَتِها، والرغبة في العيش مَعًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

عامل الانتماء : الدين هو العامل الأساسي الّذِي يُحدِّد الانتِماء إلى أُمَّة من الأُمم؛ يقولُ تعالى : ﴿**إنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أمَّةً واحدة**﴾، لكن قد يُتّخذُ العاملُ العِرقيّ أو اللغوي أو الجُغرافي (الوطني) سببًا للانتماء؛ لذلك يُقالُ: الأمّة العربية، والأمّة الأمريكية.

الأُمِّيّ — Illiterate — Analphabète

<< الذي يَعجِزُ عن القراءة والكِتابة مُطلَقًا>>.

<< شخصٌ يعْجِزُ عن قراءةِ وكتابةِ عَرْضٍ بسيطٍ ووجيزٍ عن وقائعَ مُتَّصِلةٍ بحياته اليومية عَنْ فَهْمٍ >>.

(اليونسكو)

<< شخصٌ راشدٌ درجةُ معرفتِهِ للتَّرْميزِ الكِتابيّ للغة مُنْعَدمٌ أو ضعيف، [بحيثُ] يَمنَعُه ذلكَ من التَّصرُّف بشكلٍ مُستقِلٍّ في نشاطاتِه اليومية، سواءٌ تعلَّقَ الأمرُ بِملءِ استِمارةٍ أو قراءةِ لافتةٍ، أو توجيهِ مُراسلةٍ، أو اختيار وظيفةٍ دون الاضْطِرار إلى اللُّجوء إلى استراتيجيات من أجلِ إخفاء أنَّه لا يَعرِفُ لا القراءة ولا الكتابة>>. (Potyin, J.)

بيان: الأُمّي هو الذي لا يقرأُ ولا يكتُب، وقد استعمل القرآن الكريم هذا اللفظ وبهذا المعنَى في قولِه تعالى: ﴿هو الذي بعثَ في الأُمِّيِّين رسُولاً منهم﴾. من الآية 2 من سورة الجُمعة. وقد اتَّسَع معنَى هذا المصطَلح ليَدُلَّ على: **1.** الذي يُتْقِنُ قراءة وكِتابة اسمه بالإضافة إلى الأرقام؛ **2.** الذي يقدِرُ على القراءة دون الكِتابة؛ **3.** الذي يَقرأُ ويكتُبُ فقط العِبارة التي حَفِظَها. (اليونسكو 1958).

الإيحاء — Connotation — Connotation

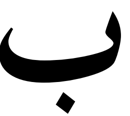
<< قُدرةُ اللفظِ علَى حَمْلِ معاني إضافيّة، زيادةً على معناهُ الأصلِيِّ، في سياقات تُساعِدُ على إدراكِ تلكَ المَعانِي>>.

<< خاصيَّةُ لَفظٍ على تَعيِينِ المَدْلولِ عليهِ وفي الوقتِ نَفسِه ما يَرمُزُ إليهِ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

مثال : كلمة (جَزيرة) ، مثلاً ، تُوحي في الاستعمال بعدَّة معاني، منها العُزلة، والسَّكينة، والإجازة، والوحدة، بالإضافة إلى معناها القاموسي المعروف وهو الأرض التي يُحيط بها البحر من كلّ جهة. وكلمةُ (ملاك) تُوحي بمعاني الطُّهر والبراءة والامتثال المطلق لأوامر الله. وكلمة (عنترة) توحي بمعاني البُطولة والشهامة والنضال المرير...

علاقة المَعنى الموحَى به والمعنَى القاموسي : توجدُ بينَ المعنَى الموحَى به والمعنَى القاموسي علائقُ منطقية بسيطة؛ مثل علاقة التّشابُه، وعلاقة الكُلّ بالجُزء، وعلاقة السَّبب بالأثر، وعلاقة التقارُب، وعلاقةُ التَّضاد.
أسماء أخذت معانيَ إيحائيّة خاصّة : من الأسماء التي أخذت معاني إيحائيّة يُدركُها القارئ بِسُهولة في النثر والشعر **صَلاح الدين** : اسمٌ يوحي بالكفاح والنصر واسترجاع الحقوق؛ **عنترة** : اسمٌ يوحي بمعاني البطولة والشجاعة؛ **بنيلوبي**: شخصية في الخرافات اليونانية أصبح اسمُها رمزاً للوفاء والصبر وطول الانتظار.



البَالِغ

Adult — **Adulte**

<< الذي تخطّى مرحلة المُراهَقَة>>.

<< كُلُّ شَخصٍ يبلُغُ على الأقلِّ ستَّ عَشرةَ سنةً وقد غادرَ المدرسة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< هو الراشد الذي اكْتَملَ نُمُوُّه، ولا سِيَّما الجانبُ الجِنسِي [لديه]، والَّذي لم يبلُغْ بعدُ مرحلةَ وَهَن الشَّيخوخة>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

مُرادف البالغ: الراشد.

البَحْث

Research — **Recherche**

<< 1. مَسعَى الاكتشاف الشَّخصي لَدى التلميذ. 2. مجالٌ أو مجموعُ النَّشاطاتُ المَنْهَجيّة والموضوعيّة الصّارِمة والقابلة للإثْبات والهادفة إلى اكتشاف المنطِق أو الحَركيَّة أو الانسجام في مجموعةٍ من المُعطَيات تَبدو ظاهِريًّا أنَّها عَشْوائِيَّة أو فَوضَويّة، رغبةً في الإتْيانِ بإجابةٍ جديدة وواضِحة تتعلّق بمُشكلةٍ حَسنةِ التحديد، أو الإسْهام في تنمية مَجال من مَجالاتِ المعرفة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< مجموع الأعمال والنشاطات الفِكرية التي تَهْدِف إلى اكتشاف معارف وقوانين جديدة>>.

(Le Petit Robert)

البَحْث الأساسيّ — Fundamental Research — Recherche fondamentale

<< بحث عنِ المَعارفِ الجديدة وعنْ مَجالاتِ التَّحَرِّي الجديدة من غَيرِ هدفٍ عمَليٍّ خاصّ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< بحثٌ يتعلَّقُ بالنَّظريّات، والمبادئ الأساسية، يَهدِفُ إلى إنْماءِ المعارفِ في ميدانٍ ما دون الاهتِمامِ بالآثار التَّطبيقيّة>>. (Angers, M.)

بيان : في البحث الأساسي يسعَى الباحثُ إلى التَّعرُّف وفهم المادَّة موضوع الدِّراسة من غير أن يُفكِّرَ في التّطبيقاتِ العملية الآنية للمَعارفِ الجديدة المكتَسَبة. إنَّ عبارة "البحث الأساسيّ" تُوحِي إلى البعضِ بمَعنَى "الفنّ للفَنّ". غير أنَّ آخرين يردُّون أنَّ التَّفكيرَ في استِعمالِ النَّتائج في مُستقبلٍ قريبٍ موجودٌ وحاضرٌ باستِمرار لَدَى الباحث. ومن جهةٍ أُخرى تُصبحُ الحدودُ الفاصلةُ بين البحث الأساسيّ والبحث التَّطبيقيّ صعبةَ التحديد. ولهذا يبدو اقتراح (Suppes وCronbach) بإطْلاقِ اسم "**البحث المُوجَّه نحو الإثبات**" على كُلِّ بحث لم يُشرَع فيه بشكل ظاهر من أجلِ إعْدادِ قرارٍ مُسوَّغًا. (De Landsheere G.)

مثال: مُحاولة فهم المسار الذهني لنشاط القراءة.

البَحْث البيداغوجِي — Research Pedagogical — Recherche pédagogique

<< تطبيق المَنهج العِلميّ على دراسةِ مشاكل التربية>>. (اليونسكو)

<< 1. مجموع النشاطات والتقنيات الهادفة إلى اكتشاف قواعدَ للعمَل من أجل زِيادة مردود التعلُّم والتربية. 2. مادة تقترح المنهج العِلميّ بُغيةَ مُحاولة حلّ بعض المشاكل التي لها صِلةٌ بالتعليم والتعلُّم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

البَحْث التَّطْبيقيّ — Applied research — Recherche appliquée

<< بحثٌ غرضُه عمَلِيٌّ مُحدَّد يهدفُ إلى خدمةِ الإنسانية في واحدة من حاجاتِها>>.

(اليونسكو، Hemptinne)

<< بحثٌ يَهدِفُ إلى إيضاحِ مُشكِلةٍ بِنيَّةِ التَّطبيق العَمَليّ>>. (Angers, M.)

الهدف : يستهدِفُ البحث التطبيقيّ التَّطبيقَ العَمليّ للمعارف العِلميّة؛ إنَّه المرحلةُ الوسيطةُ بينَ الاكْتِشاف والاستِعمال اليومِيّ، أو هو الجُهد الأول في تحويل المعارفِ العلميّة إلى تِكنولوجيا. (De Landsheere G.)

البَحْث العِلمِيّ

Recherche scientifique **Scientific Research**

<<مَجهودٌ منهجيّ للفَهم يَنجُم عن حاجةٍ أو صُعوبة تَمَّ تحديدُها تتعلَّقُ بِدراسةِ ظاهرةٍ مُعقَّدة (مُركَّبة) تتجاوزُ في أهميتها الانشِغالاتِ الفرديَّة الآنِية، حيث يُصاغُ المُشكِل في شكل فرَضيّة >>

(Landsheere G. De عن A .S Barr)

<< مَسار الجَمعِ المُنظَّم للمُعطَيات القابِلة لِلْمُلاحظة والإثْبات قصدَ معرفة وفهم العالَم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< نَشاطٌ يَستَدعِي مَسارًا لِجَمْعِ وتحليلِ المُعْطَيات بِهدفِ مُواجَهةِ مُشكلةِ بحثٍ مُحدَّدة >>. (Angers, M.)

القَصْد: البحث العِلميّ يتَّجِهُ نحو إعطاء تفسير عامّ أو نحو تحديد قانون (. ..) غير أنَّ البحث قد يستغرقُ وقتًا طويلاً تنصبُّ فيه الجُهودُ على وصف أشياء مُفردة (المرحلة التمثيليّة Idéographique). قبلَ الوُصول إلى إعطاء تفسيرٍ أو تحديد قانون. (Landsheere G. De)

البَحْث في التربية

Recherche en éducation **Educational Research**

<< البحثُ الذي يُطبِّق مبادئ المَنهَجِ العِلميّ قصدَ دِراسةِ وحلِّ مشاكل مُرتبطة بِمَجالِ التربية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : ينصبّ البحث في التربية على الموضوعات الآتية: 1. معرفة المتعلّم سواء كان طفلاً أو راشدًا، وبصفتِه متعلِّمًا؛ 2. معرفة المربين ومعرفة التعليم؛ 3. معرفة المواد التي تُقترح للتّدريس؛ 4. معرفة النظام التربويّ؛ 5. معرفة رصيد الحلول الذي أسهم به الآخرون في هذا المجال.

البَحْث الوَصْفِيّ

Recherche descriptive

<< بحث يهدف إلى عرضِ خصائص الأشخاص والأوضاع والجماعات بكيفية مُنظَّمة وموضوعية؛ مثل : دراسة وتحليل مهام المدَرسين>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

خصائص البحث الوصفيّ: الصفة الغالبة في هذا النوع من البحث يَكمُن في قُدرتِه على مَنْح صورة دقيقة لظاهرة أو وَضع ما. فالبحث الوصفي لا يستهدف إيجاد علائق السبب بالأثر، ولكن يُحاول تحديد مُكوِّناتِ وَضعٍ، وفي بعض الحالات مُحاولة وصف العلائق الموجود بين هذِه المكوّناتِ. إذًا، البحث الوصفيّ يُعنَى بالوصف لا التفسير.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

البَدِيهِي Axiom Axiome

<< **الضَّرُورِيّ في نظرِ العقل**>>. (د. خليل الجرّ)

<< **مُقْتَرَح يقبَلُه الجميعُ بلا مُناقشة**>>. (Le Petit Robert)

<< **مُقْتَرَحٌ يُعَدّ صحيحًا بالتَّواضُع ويُستَعْمَل كمبدإٍ أوَّلي**>>.

(De Landsheere G. عن Cardinet)

بيان: البَدِيهِي هو الحقيقة المسَلَّمُ بها من غير الحاجة إلى برهان أو دليل؛ أو هو الافتراضُ المقبول لدَى الجميع من غير مُناقشة؛ مثل: أنصافُ الأشياء المتساويّة متساويّة.

البديهيّات: وهي ضروريات العقل؛ وهي ستة أقسام: الأوَّليَّات، والنَّظريّات، والحِسِّيَّات، والمتَواتِرات، والحَدْسِيَّات والتَّجريبيّات. (د. خليل الجرّ)

البَرْنَامَج Program Programme

<< **البرنامج عبارة عن قائمة المُحتويات التي ينبغِي تعليمُها، والتي تُرافِقُ عادةً بتوجيهات مَنهجيَّة تُسوِّغُ تعليمَ هذه المُحتويات، وتُعطي بياناتٍ عن الطريقة أو المَسْعَى، يُعِدُّه مُؤلِّفوه الأفضَل أو الأكثرَ وَجاهةً لتعليم هذه المُحتويات**>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< **مجموعة مُنسجِمة من نشاطات التعليم التي نَبْحَثُ بوساطَتِها بُلوغَ عدد من أهداف التَّكوين** >>.

(1978 . MEQ)

<< **مجموعُ تجارب التعلُّم التي تقعُ على عاتقِ المدرسة**>>. (Stephenson – 1981)

<< **اختيار قِيَم وأُسُسٍ تُترجَم في شكلِ أهداف ينبغي بُلوغُها وَفقَ روحٍ يجبُ الالتِزامُ بها بُغيةَ توحيدِ الفكر التربويّ وتوجيه التَّدخُّلات المُختلفة في الاتجاه نفسِه**>>. (MEQ . 1981)

الإنجاز: إنجاز البرامج من صلاحيات الوزارات المضطلِعة بشؤون التربية. وإثر النَّشر تُصبِحُ وثائق رسمية إجبارية في جميع المؤسَّسات المعنية سواء كانت عُمومية أو خاصّة.

برنامج الإيقاظِ Programme d'éveil

<<**برنامجٌ دراسيّ لا يَحتَوي على مُحتويات من المفاهيم المُحدَّدة، ولكن على نشاطاتٍ من شأنِها أن تُساهم في تنمية الطِّفل**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بَرْنَامج التعليم

Programme d’enseignement — **Teaching program**

<< مجموعة مُهيكلة من الدروس، ونماذج التعليم، والموارد التعليمية (Didactiques)**، والمواقيت، هدفُها تسهيل توصيل المَعارف والكفاءات>>**.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان: مكونات البرنامج القارّة هي: **1**. الكفاءات أو الأهداف؛ **2**. نشاطات التعلّم؛ **3**. المحتويات؛ **4**. الطريقة أو الطَّرائق البيداغوجية؛ **5**. الوسائل؛ **6**. تدابير التقييم.

برنامج التَّكْوين

Programme de formation — **Training program**

<< مُخطَّطٌ عامٌّ للتَّكوينِ العَمَلِيّ، وللتَّعليم التَّكميليّ الضَّروريّ من أجل بُلوغِ مُستَوًى مُحدَّدٍ من الكفاءة العِلميّة ومن المعارف المُتَّصِلة بمِهْنَة ما>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

برنامج دراسي/ برنامج تَكوين : البرنامج الدراسيّ أعَمّ وأشمل من برنامج التَّكوين الذي يبدو أنَّه خاصّ بِقِطاع التَّكْوين المِهْنِيّ لا التَّكوين العامّ.

بيان : بإمكان برنامج التَّكوين أن يُحدِّد الفترة الزّمنية التي تُخصَّص لكلّ عُنصر من عناصره، بالإضافة إلى التَّدرُّج الذي ينبغي اتِّباعُه.

برنامج التكوين المِهْنِيّ

Programme de formation professionnelle

<< برنامجٌ تكوينيّ عملِيّ وتِكْنولوجِيّ من أجلِ إعداد الطالب لمُمارسةِ مِهنَةٍ أو حِرفة مُتخصِّصة أو تِقنِيَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بطاقة المُطالعة

Fiche de lecture

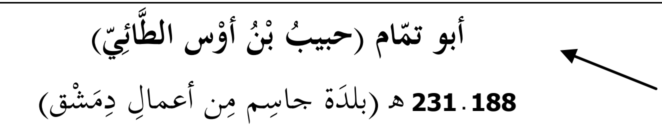
<< بطاقة يُسجِّل فيها المتعلِّمُ خلاصةَ مُطالعةِ كتاب، أو فصل منه، أو درس، أو أيِّ أثر، تُعَدُّ تحضيرًا للدرس بطريقة خاصَّةٍ، يستعينُ بها لِتَذَكُّر محتوياته أو للقيامِ بأعمالٍ تحليلية أو تركيبية مختلفة>>.

بيان : بطاقةُ المطالعةِ أداةٌ ضروريَّة لإنْشاءِ توثيقٍ شخصِيّ يُساعدُ على تسهيلِ المراجعة قُبَيلَ الامتحان، ويُتيحُ مُعطَياتٍ ثريَّة لإعدادِ العُروضِ وكلّ الأعمال التي تَستَدعِي التَّحليلَ والتَّركيب.

فائدة: الإقبال على إنجاز بطاقات المطالعة يمنح للمتعلِّم فُرصًا متعدِّدة لـ: **1**. المطالعة؛ **2**. التحليل؛ **3**. التركيب؛ **4**. التقييم؛ حيثُ إنّه وهو يتهيّأُ للإنْجاز يُطالِعُ كتابًا أو أيّ سند مكتوب، فيُحلّله ثم يُنجِز تركيبًا موجزًا عن محتوى ذلك الكتاب أو السَّنَد، وقد يتجاوزُ ذلك إلى إبْداء رأيِه، وإصْدار حُكْم في شأن ما قرأ.

المرحلة: يجري عادة مُطالبة تلاميذ المرحلتين المتوسِّطة والثانويّة بإنْجاز بطاقة المطالعة، ولكن هذا لا يعنِي أنّ هذا النّشاط لا يُمكن مُطالبة تلاميذ المرحلة الابتدائيّة به؛ فمُطالبتُهم بإنجاز بطاقات مُطالعة القصص التي يقرأون سيحملُهم على التدرُّب على الكتابة فضلاً عن مهارات أُخرى سيتمكّنون من صقلِها وتنميَتِها.

نموذج1: بطاقةُ علَم



عُنوانُ البِطاقة

أبو تمّام (حبيبُ بْنُ أوْس الطَّائِيّ)

188. **231** هـ (بلدَة جاسِم مِن أعمالِ دِمَشْق)

عناصر البطاقة

. شاعرٌ عبَّاسِيّ اشتغلَ بالمديحِ وتكسَّبَ به؛

. مَدَحَ الخليفةَ المُعتَصِم فقرَّبهُ إليه؛

. زارَ مِصرَ والشَّامَ والعِراق؛

. أشهرُ قصائدِه قصيدةُ "فَتْحِ الفُتوح"؛ ومَطلَعُها:

السَّيْفُ أصْدَقُ إنْباءً مِنَ الكُتُبِ
فِي حَدِّهِ الحَدُّ بينَ الجِدِّ واللَّعِبِ

. طريقتُه في الشِّعر:

إيثارُ (تَفضيلُ) تَجْويدِ المَعنَى على تَسهيلِ العِبارة، والإكْثار من الاستِدلال بالأدِلَّة العَقليَّة، والكِناياتِ الخَفيَّة ولو أدَّى ذلكَ إلى التَّعقيد؛ فضلاً عنِ الإكثارِ من الجِناسِ والطِّباقِ والاسْتِعارة.

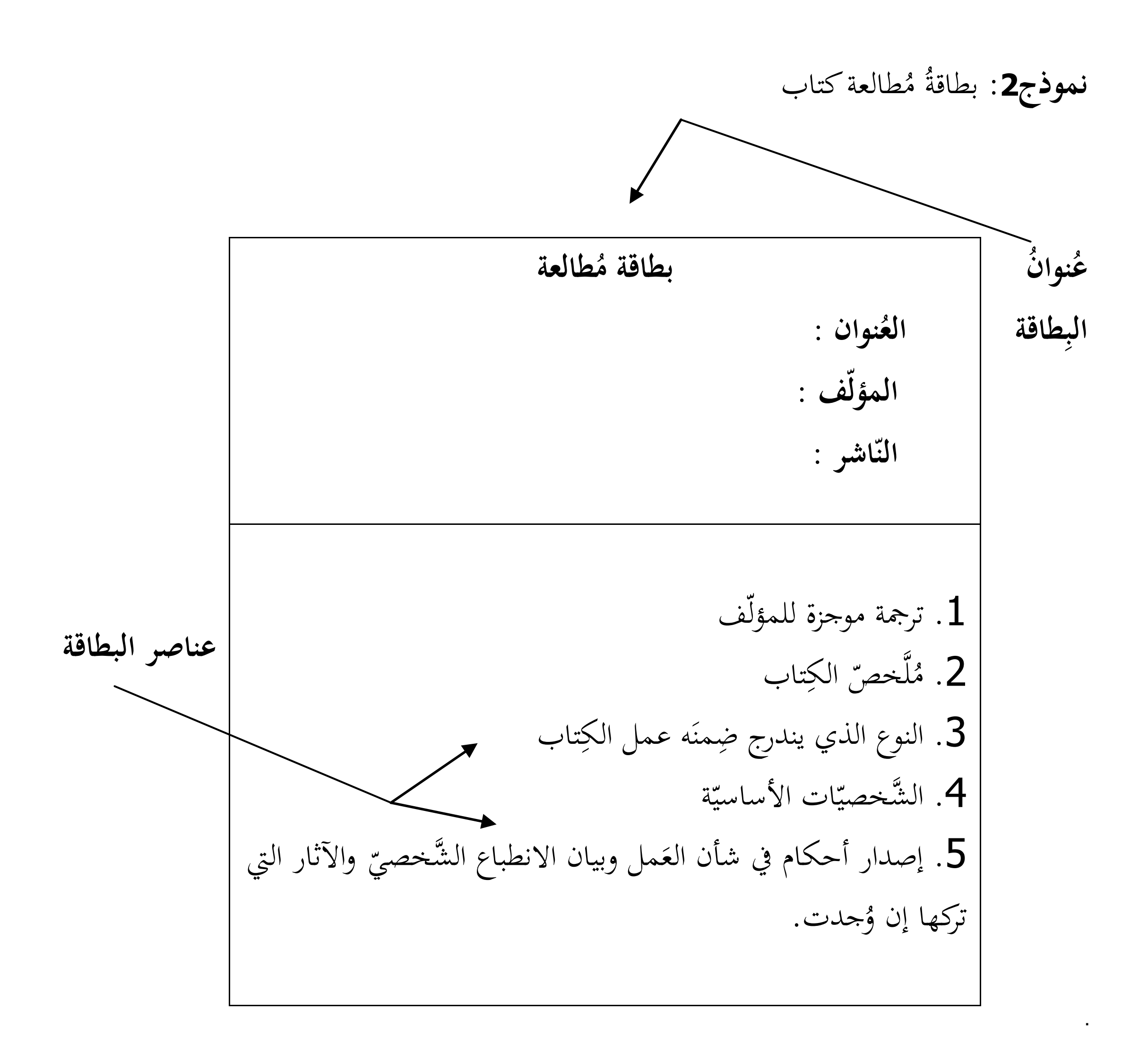
. غَلَبَةُ الحِكْمَة عَلَى شِعْرِه:

وبِسببِ ذلكَ قيلَ << أبو تَمَّام والمُتَنَبِّي حَكِيمَانِ، والشّاعِرُ البُحتُريّ>>.

. آثارُه:

ا) ديوانُ شِعرِه؛ ب) كتاب الحَمَاسَة؛ ج) كتاب فُحُول الشُّعراء.

نموذج2: بطاقةُ مُطالعة كتاب



البَلاغَة   Rhetoric   Rhétorique

<< **1. مَجيءُ الكَلامِ مُناسبًا لحالةِ التكلُّم ومَقامِ المُخاطَب مع التزامِ الفصاحة.   2. مادّة دراسية لُغويّة تتناول المَعانيَ والبيانَ والبديعَ**>>.

<< **مُطابقةُ الكَلام لِمُقتَضَى الحال مع فصاحته** >>. (تعريفٌ استقرَّ عندَه البلاغِيون العرب حسب د. بدوي طبانة)

<< **فنُّ تطبيقِ الكلامِ المُناسب للموضوعِ والحالة على حاجة القارئ أو السّامع** >>. (Genung عن بدوي طبانة)

<< **فنٌّ وتِقنيّةٌ تُتيحُ التَّعبير شفويًّا أو كِتابةً عن بلاغٍ بإحْكامٍ وفصاحة**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أبواب البلاغة العربية: يُقسَّمُ عِلمُ البلاغة العربية إلى ثلاثة عُلوم؛ هي: **1**. علم البيان **2**. علم البديع؛ **3**. علم المعاني.

أهداف تدريس البلاعة : تدريس البلاغة يهدِف إلى: **1**. التعمُّق في فهم النصوص بإدراك ما تشتملُ عليه من إيحاءات وظلال ترفُدها الصور المجازيّة؛ **2**. تذوّق النصوص الجميلة والتّمتُّع بها؛ **3**. صقل المواهب وإمدادها بالمعارف النظرية التي تُتيح لها التفوُّق في فنون القول الشعريّة والنثريّة.

بَلَّد　　**To stupefy**　　**Abrutir**

<< إرْهاقُ وتحطيمُ وإتْعابُ شخص بوساطَة أوضاعٍ مُقلِقة وغيرِ مُجدية، أو بنشاطات تتجاوزُ إمكاناتِه، ينجرُّ عنها نَقْصٌ أو فسادٌ في طاقاته المتعلِّقة بالعمَل أو النُّمُوّ أو التَّفكير>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

البُلُوغ　　**Puberty**　　**Puberté**

<< مرحلةُ التغيُّر البيولوجي العَميق حيث يُنمِّي الطِّفلُ خَصائصَه الجِنسيّة الثانويَّة، ويصِلُ إلى وظائف التَّناسُل>>.

<< 1. المُرور من طَوْرِ الطُّفولة إلى المُراهَقَة. 2. مجموع التَّغَيُّرات الفيزيولوجيّة والنَّفسِيّة التي تَحدُث في هذه الفترة (ظُهور الخَصائص الجِنسِيّة الثانويّة، والحيض، والقُدرة على الإنْجاب)>>. (Le Petit Robert)

بيان : مرحلةُ البُلوغ، بشكل عام، تقعُ بين 12 و15 من العُمُر، وهي عبارةٌ عن بداية المراهقة التي تستمرّ عدَّة سنوات، وتتجسَّد في تغيُّرات فيزيولوجيّة هامّة . فبالنسبة للإناث تتمثَّلُ المظاهر الأولى للمراهقة في: بروز الثديين، ونُموّ شعر العانة. وظهور شعر الإبطين بعد ذلك بنحو عام. أمّا دم الحيض فيظهر بعد نحو عامين كاملين من ظهور المظاهر الأولى للمراهقة. أمّا بالنسبة للذكور، فيتمثّل في نموّ أعضائه التّناسليّة وظهور شعر العانة والإبطين والوجه.

البِنائِيَّة　　**Constructivism**　　**Constructivisme**

<< نَظَريةٌ من نظريّات التعلُّم ترى أنَّ ذهنَ المتعلِّم لا يُكدِّسُ المَعارف التي تبلُغُه تكديساً، وإنَّما يقوم بمُواجهةِ المُعطَيات الجديدة بمُكتَسباته القَبليّة، ويَخرُج من تلك المواجهة بتركيب جديد>>.

<< نَظريةٌ مُؤَدَّاهَا أنَّ ((المعرفة ليستْ نُسخةً للشَّيءِ ولا إدْراكًا شَكليًّا أوَّليًّا مُقدَّرًا في [ذات] الفاعِل، وإنَّما بناءٌ دائِم عن طريق التَّبادُل بين الكِيان والوَسَط من الناحية البيولوجية، وبين الفِكر والشيء من ناحية المَعرِفة)) >>. (De Landsheere G. عن Piaget)

بياناتٌ تفصيليَّة: البِنائيَّة نَظرةٌ خاصَّةٌ إلى العُلومِ الإِنسانيَّة تأخُذُ بعينِ الاعتِبار نِسبيَّة العَوالِمِ الثقافيَّة المتنوِّعة، وتقومُ على أساسِ أنَّ الواقعَ النَّفسِيَّ والمعرفِي والاجتِماعِيّ للفرد ما هو إلاَّ نتيجةُ بناءٍ يتِمُّ انطلاقًا من العَلائِق المتبادَلة بينَ ذلك الفردِ والوَسَط الَّذِي يعيشُ فيه. وهذا الموقفُ النَّظَرِيُّ يرَى أنَّ نُمُوَّ الفردِ مَسارٌ دائمٌ لِبناءِ وتنظِيمِ المعارِف؛ حيثُ تُمَثِّلُ كلُّ حالةٍ من حالاتِ المعارِف مُستوًى من مُستوياتِ النُّمُوّ. وتُعدُّ نظريةُ "العمَلياتيَّة" التي وضعها (بياجي) أشهر النظريات البِنائية. فقد حاول بياجي أن يُجيبَ عنِ السُّؤالِ الآتِي: كيفَ تصلُ المعرفةُ إلى الأشخاص؟ وأجابَ عنِ السؤَال بوضْعِ فِكرةِ البِنائيَّة؛ ذلكَ أنَّ المعارفَ لا تنتَقِلُ من شخصٍ "يعرِف" إلى شخص "لا يعرف"، ولا تأتِي عبرَ الحواس كما يزعُمُ أصحابُ المدرسةِ التَّرابُطِيَّة (Associationniste) وإنَّما يبنيها الشَّخص بوساطةِ الأعمال التي يُجرِيها على الأشياء. هذه الأعمالُ يتِمُّ هضمُها فتُمثِّلُ صُوَرًا وأشكالاً ذِهنيَّة (Schèmes) يقومُ المخُّ بتسجيلها وتنظيمها في شكلِ بُنًى عَملياتيّة تسمحُ للفرد بالتَّصرُّفِ [بفضلِها] بشكلٍ مُرضٍ إزاءَ وضعٍ من الأوضاع. ويُؤكِّد بياجي أنَّ المعرفة تُكتَسَبُ عن طريقِ مُعالجة الأشياء، ذلكَ أنَّ هذه المعالجةَ تتسبَّبُ في بعثِ أو تغييرِ الصُّوَر والأشكال الذِّهنيَّة. فالفرد حسبَ بنائية بياجي **مُبَرمَج** من أجلِ اكتسابِ المعارف عن طريقِ البناء، ووفقَ ترتيبٍ ما، على شرطِ أن يُوفِّر الوسطُ الذي يَعيشُ فيه المنَبِّهاتِ الضَّروريَّة وفي الوقتِ المناسب. وترفُض البِنائيّة الطَّرحَ الفِطرِيَّ الَّذي يَزْعُمُ أنَّ البُنَى الذِّهنيَّة مُعَدَّةٌ سَلَفًا بِعامِلِ الوِراثَة وعن طريقِ النُّضْج، كما ترفُضُ أيضًا الطَّرحَ التَّرابُطِي والتَّجريبي (Empiriste) الذي يرى أنَّ المعارف عبارةٌ عن نسجٍ للعالَمِ الخارجيّ. وموقف بياجي يندرجُ ضمنَ التَّفاعُليَّة (Interactionniste) والبِنائيَّة؛ فهو تَفاعُلِيّ من حيثُ إنَّ بُنَى التَّفكير غيرَ النِّهائيَّة وغير المكتَمِلة تَنْبَني ضِمنَ تَبادُلِ التَّأثير بينَ الفردِ والمحيطِ الَّذِي ينمُو فيه. وهو بِنائِيّ من حيثُ إنَّ نشاطَ الفردِ هو مُنطَلَقُ البِناء المتَدَرِّج لمعارِفِه. وهذا البناءُ يتِمُّ عن طريقِ إعادةِ التأليِفِ الذِّهْنِيّ والأدوات الفِكريَّة. وهيكلة التفكير المتدرِّج تعتمدُ على المعارف القَبْليَّة الَّتي تُساعِد على إدراجِ المعارِف الجديدة.

البِنائية والتَّعليم: إنَّ البِنَائيةَ تُوحي ببعضَ التَّصوُّرات المتعلِّقة بالتعليم، ويتجلَّى ذلكَ خاصَّةً في مظهرين اثنين:

- الأوّل يتعلَّق بالأفكارِ التي بلورتْها الطَّرائق التربوية النَّشِطة التي تقترحُ على المتعلِّمِ تعلُّمًا "نَشِطًا" يقومُ فيه بالتأثيرِ على الوَسائل المقتَرَحة، كما يقوم بالتأثيرِ على نفسِه من أجلِ التَّعلُّم، حيث ينبغِي أنْ يُسهِمَ بشكلٍ عملِيٍّ في تعلُّمِه هو نفسُه. وبعبارة أُخرَى ينبَغي أن يَضْطَلِعَ المتعلِّمُ، أثناء حصص الدَّرس، بِالدَّورِ الأساسِيّ، بحيثُ يُمارِسُ ويُعالِجُ ويُسهِم بِنُجوعٍ في كلِّ مراحِلِه. ويتيسَّرُ ذلك بتنفيذ هذه التوجيهات: **1**. طرح قاعدة من التوجيهات قبل البَدءِ في حلقة التعلُّم، وشرح أهداف الوضْع البيداغوجي؛ **2**. رفع شعار نَتَعلَّمُ كيفَ نتعلَّم؛ **3**. إنجاز مَشاريع؛ **4**. اللجوء إلى عملِ الأفواج كلّما أُتيحَ ذلك، وتحديد مَهامّ كُلّ عُضو فيه بدقَّة؛ منح حرية الممارسة على أن تخضَع للمُراقبة المتواصلة؛ **5**. تفضيل مُمارسة ما له صِلَةٌ حقيقية بالوَاقِع؛ **6**. التركيز على المسْعَى لا على النَّتيجة.
- الثاني، ويَتجلَّى في تدريسِ الموادّ العِلميَّة، والبحث في مجال تعليميَّة المواد العِلمية... ذلكَ أنَّ المعارفَ التي نفترِضُ أنَّها "عَفْويَّة" التَّجْنِيدِ لَدَى الرَّاشدين، ما هي في الواقِع إلاَّ نتيجةُ بِناءٍ شاقٍّ يجري في فَتْرةٍ طويلةٍ. إنَّ الأخطاءَ التي يرتكِبُها المتعلِّمونَ أحسنُ شاهدٍ على مسار البِناءِ هذا.

بَنْكُ المُعْطَيات — Data bank — Banque de données

<< معلوماتٌ مُبوَّبة خاصَّة بِمَجال ما مَخْزونةٌ في ذاكِرةِ الحاسُوب تُستعمَلُ عندَ الحاجة؛ مثل بنك مُعطيات الكفاءات العلمية الوطنية في مجال الجراحة>>.

<< مجموعةٌ مُهيكلةٌ وغيرُ مُتكرِّرة من المعلوماتِ المتعلِّقةِ بِمجال من مجالاتِ المعرفة، والتي يُمكنُ أن تُستَخدمَ على حالاتها انطلاقًا من جهاز الإعلام الآلي>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

مزايا إنشاء بنك معطيات: إنشاء بنك المعطيات يحول دون تكرار المعطيات وتجميد بعض المعلومات في برامج خاصة. إنّه يسمَحُ زيادة على ذلك بتجديدٍ مُيَسَّر وموحَّد للمعلومات المفيدة لمركز بحث أو لمؤسَّسة أو شركة. (De Landsheere G.)

البِنْيَة — Structure — Structure

<< مجموعة منظَّمة من العناصر المترابطة التي تَخْضَعُ علائِقُها لقوانين خاصَّة>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< مجموعة من العناصر توجدُ فيما بينَها علائقُ بحيث إذا جَرَى تَغييرُ أيِّ عُنصُرٍ أو أية علاقة نجَمَ عن ذلك تغيُّرُ العناصر أو العلائق الأُخرَى>>.

(De Landsheere G. عن Flament)

<< مجموعة [أو] نظام مُؤَلَّف من ظَواهر مُتَضامِنَة، بحيث تخضعُ كلّ ظاهرة لِغَيرها، ولا تكون كما هي عليه إلاّ من خِلال العَلائق التي ترِبطُها بغيرِها>>. (De Corte وآخرون 1979)

بيان : يرى (بياجي) أنّ: << البِنْيَة عبارةٌ عن نظام تحويل تخضعُ لقوانين خاصة بها كنظام (بالنَّظر إلى خواصِّ العناصر) تحفظ وتُغْنِي [كِيانَها] بوساطة لعبة التحويل ذاتها، ومن غير أن تُفضِيَ إلى خارجِ حدودِها، أو تَستدعِيَ عناصر خارجيَّة. وبكلمة فإنّ البِنْيَة تشتملُ على المميِّزاتِ الثلاث؛ وهي: الكُلّ والتحويل والضَّبط الذَّاتي>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

البِنْيَة/ النِّظام: البِنْيَة عِبارةٌ عن شبكةِ العَلائق التي تُمَيِّزُ النِّظام. ومن ثَمَّ فالبِنْيَة عبارةٌ عن تَجسيد النِّظام الذي يمنَح لها بعض الخَواصّ المميِّزة.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

البِنْيَوِيَّة Structuralism Structuralisme

<< 1. تَيَّارٌ حديث يبحثُ دومًا على تحديد دلالة عُنصُر ما بالنَّظَر إلى المجموعة التي ينتمِي إليها. 2. مُقاربة مُؤَدَّاهَا أنَّ واقعة أو وَقائع ما لا مَعْنَى لهَا إلاَّ في نِطاقِ مَجموعة مُنظَّمة. 3. مُقاربة تَعُدُّ اللغة نظامًا من التراكيب؛ أي مجموعة مُنسجِمة من الأصوات والأشكال المُترابطة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< طريقةُ تحليل>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

البِنْيَوِيَّة طريقة : يرى بعضُ الباحثين أن (البنيَوِيَّة) لا يُمكنُ أن تكون فلسفةً أو عقيدة مذهبية وإنَّما مُجرَّد طريقة. ويرون أنَّ هذه الطريقة تُستخدَم من أجل وصفِ وفهم المواد التي يقومون بعرضِها على الدراسة والتحليل. فالبنيوية طريقة تستهدِفُ معرفةَ "البُنَى" وشرح سير المجموعة المدروسة. فعلى حدِّ تعبير (بياجِي): فعندما نصِلُ إلى اخْتِزال مجالٍ ما من مجالاتِ المعرِفة إلى بنية ذات الضبط الذَّاتي، نشعُر وَكأنَّنا وصلنا إلى وضعِ اليَدِ على المحرِّك الخاص للنِّظام.

البَيَاض White Blanc

<< مِساحةُ الصَّفحةِ التي لا يوجَدُ بها نصٌّ أو مُوضِّحة (صورة أو رسم أو شكل بياني)؛ مثلُ الهامِ ـشِ والفَضاءات التي تفْصِلُ بين الفِقرات>>. (F. Richaudeau)

بيان: البياضُ ليس مساحة عديمة الفائدة في الكتاب المدرسي أو في غيرِه. إذا جرى استخدامُه بشكل جيِّد يُصبِحُ عاملاً حاسمًا في الإدراك البصري للمُستويات السُّلَّمِيَّة في الصفحة، أو تنظيم النصِّ في الصفحة...

البيداغوجيا Pedagogy Pédagogie

<< 1. فن وعِلم تربية الأطفال. 2. فنّ التدريس أو طرائق التعليم الخاصة بمادَّة من المواد، وبدرس من الدُّروس في مُستوًى تعليميّ ما، أو في مؤسَّسة تعليم ما، أو بفلسفة من فلسفات التربية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< مجموعُ المُمارسات الواعِية الّتِي تهدِف إلى ضَمانِ وظيفة تربوية >>. (Dictionnaire de pédagogie)

<< كلُّ نشاط يبذُلُه شخصٌ قصدَ تطوير تعلُّم مُحدَّد لدى الآخَرين>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< تفكيرٌ في غايات التربية وتحليل موضوعيّ في ظروف وُجودِها وسيرها>>. (Mialaret)

أصلُ لفظ "بيداغوجيا": تستمدُّ البيداغوجيا مَعناها الأول من أصل الكلمة اليونانية؛ حيث تعني، بشكل عامٍّ، **الراشد الَّذي يأخُذ بِيَدِ الطِّفل في طريق المعرفة** . ومن ثَمَّ فالذي يُمارسُ البيداغوجيا يبدو وكأنَّه خبيرٌ شُغلُه الشاغل هو نُجوعُ عَملِه؛ فهو رجلُ ميدان، ومن ثَمَّ يقومُ بشكل مُستمرٍّ بمُواجهة مشاكل ملموسة تتعلَّق بالتعليم والتَّعلُّم.

ملاحظة: نستعمل لفظ (بيداعوجيا) بالألف للدّلالة على العلم؛ ولفظ (بيداغوجية) بالتاء صفة أي نعتاً.

البيداغوجيا الإِبْداعِيَّة Pédagogie créative créative Pedagogy

<< الكيفية التي يَجري بها تَناوُلُ البرامج التعليمية المُختلفة بِشَكلٍ إبدَاعِيّ، مع إثارةِ الانتِباه إلى طريقة أو عدَّة طَرائِق للإِجْراء، وافْتِراض، بِشكل خاصٍّ، تَعميم بيداغُوجيا الاختلاف (على حدِّ تعبير دولندشير) التي تقتضي حثَّ التلميذ على أن يكتشِف هو بنفسِه المَجهول، وإثارةِ الشَّكِّ في ما هو معروف>>.

(Lambert . 1987)

<< نَمَطٌ من البيداغوجيا يقتضِي تعليمَ التلميذِ كيفية الإبداع أو الاختراع، وكيفية استغلال قُدراتِه الإبداعية على الوجه الأحسن انطلاقًا من تَمارين خاصَّة، لا تنتَمي بالضَّرورة إلى الموادّ الدِّراسية. وهي بيداغوجيا غايتُها الإنتاجُ أو الإنْجازُ التّامّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

يقالُ لها أيضًا: بيداغوجيا الإبداع، والبيداغوجيا المبْدِعة.

بيداغوجيا الأهداف Pédagogie par objectifs

<< بيداغوجيا تعتمدُ على تَحديد أهداف كلِّ حلقة من حلقات التعليم والتعلُّم بدقَّة في شكلِ سُلوك قابل للمُلاحظة والقِياس >>.

<< بيداغوجيا تلعبُ فيها الأهدافُ الإجرائية والتقييم التكوينيّ دَورًا من الدَّرجة الأولى>>.

(Amigues, R.)

أهمية الأهداف : في 1962، اقترحَ (ماجر)، وهو يعرضُ أفكار (Tyler) على المعلمين، أن يَقوموا بِتحديدِ الأهدافِ البيداغوجية في شكل سلوكات المتَعلِّم القابلة للمُلاحظة، بحيث يُصبِحُ من الممكنِ الحُصولُ على وَسائِلِ تقيِيمِ نُجُوعِ العَمل التربويّ وتحسِينه. .. واليوم لم تَجْرِ إعادةُ النَّظَر في "الأهْداف"، بل بالعكس؛ وخاصة إذا كانتْ تُشكِّلُ القوامَ الأساسيّ للنَّشاط التربَوِيّ، وإنَّما يَجْرِي السَّعْيُ من أجل جَعْلِها أكثر فاعِليَّة وأحسن مُلاءَمة دون إغْفالِ السِّياق الّذي يتِمُّ فيه تَطبيقُها.

مساوئ بيداغوجيا الأهداف: أُعتُبِرتْ بيداغوجيا الأهداف، بشكلٍ مُبكِّرٍ، بأنّها سُلوكية بشكلٍ وثيق، وبأنّها غيرُ صالحة لمعالجَةِ تعقيدِ البرامج الدّراسيّة، ومن ثَمَّ تَراجعتْ لصالحِ البيداغوجيا التي تَعتمِدُ بشكلٍ أساسِيٍّ على فِكرة "الكَفاءَة". وقد وجَّه عالِما النَّفسِ البيداغوجي السوفياتيان (Galperine وLeontiev) لبيداغوجيا الأهداف التي يُمثِّلُها الأمريكيّ (Skinner. 1969)، انتقاداتٍ مُؤدَّاها أنَّها مُقاربةٌ تَفتيتِيَّة (تجزيئيّة) لنشاط التعلُّم بإلغاءِ مَظْهرِهِ الفِكريّ الخاصّ؛ لأنَّ الذي يتعلَّم ليس مَن يُمارسُ سُلوكًا وإنَّما مَنْ يَتصرَّف. ومن ثَمّ فإنَّ "الفهمَ" لا يقتصِرُ على السّلوكاتِ القابلةِ للمُشاهدة التي قد تَشهَدُ على هذه القُدرة الشامِلة والمبْهَمة. ثُمَّ إنَّ تَجزئة التعليم بتعدُّد الأه .دافِ الدُّنْيا قدْ لا يُفضِي إلَى تحقيقِ الأه.داف العُليا. ويَرَى (De Corte) ومُساعِ.دوه أنَّ مساوئَ بيداغوجيا الأهداف قد تضمَحِلّ إذا تَمَّ تَجَنُّبُ المغالاةِ في استخدامِ الأهداف العمَليّة (الإجرائية).

مَحاسِن بيداغوجيا الأهداف : من مَحاسنِ بيداغوجية الأهداف أنَّها **لا تُركِّزُ على المُحتوَيات ، وهو الانْتِقادُ الّذي يُوجَّهُ إلى الطَّرائق التقليديّة** ، وإنَّما على المتعلِّم؛ ومن ثَمَّ تَسمَحُ بجَعْلِ العمَل يُراعِي الفوارق الفرديَّة، حيثُ يعلمُ كُلُّ متعلِّمٍ إلى أينَ ينْبَغِي أنْ يتَّجِهَ، وما هي المراحلُ التي يَجِبُ أنْ يَجْتازَها. وبشكل عامٍّ فقد أحصَى بعضُ المربِّينَ أهمَّ مَحاسنِ بيداغوجيا الأهداف في ما يأتي: **1**. تحديد الأهداف بوُضوح؛ **2**. ترتيبُ الأهداف في نِظامٍ من الزُّمَر (المصَنَّفات)؛ **3**. صِياغة الأهداف في شكلِ سُلوكات؛ **4**. حَصْر الأوْضاعِ والشروط التي يَجْري فيها إثْباتُ مَلَكَةِ الأهداف؛ **5**. شرح مَقاصِد وأُسُس الاسْتراتيجيّة للجُمهور المعنِيّ في سِيَاقِ الأوضاعِ المختارَة؛ **6**. اِخْتِيار وتنمية تقنِيَّات القِياس المناسِب .ة؛ **7**. جمع مُعْطَيات النَّجاح والامتِي .از؛ **8**. مُقارَنة مُعْطَيات النَّجاح والامتِياز بالأهداف السُّلوكيَّة.

بيداغوجيا المَشروع

Project work — **Pédagogie du projet**

<< بيداغُوجيا تُعطِي مَكانةَ الصَّدارةِ للأعْمالِ التي تستَدْعِي إنْتاجَ وثائقَ مَكتوبةٍ، أو أشياء، فُرادَى أو ضِمْنَ أفواج>>.

<< شكلٌ من أشكالِ التعليمِ يقومُ فيهِ التّلاميذ بشكلٍ كُلِّيٍّ بإنْجازِ أعمالٍ مُختارَة بِمَعِيّة المُدرِّس بُغْيَةَ اكْتِسابِ طَرائقِ البحثِ واسْتِغلالِ الوثائق، ومن ثَمَّ تنمية الاسْتِقلال [الذَّاتي]>>. (Don, d)

مساوئ بيداغوجيا المشروع: تندرِجُ بيداغوجيا المشروع ضِمنَ عِلمِ النّفسِ النَّفعِيّ الّذي قد يُؤَدِّي إلى تمثيلٍ غيرِ سليم للنُّمُوِّ المعْرِفِيّ. فقد أوردت (Bordallo, I.) أه.مَّ مساوئ هذه البيداغوجيّا: **1**. التَّهاوُن في شأنِ الملَكَة المنَسّقة للمَعارِف الخاصَّة؛ **2**. إهْمال المحتوَيات أحيانًا؛ **3**. هذا النَّمط من التعليم قد يكون طويلاً وذا تَكلُفة مُرتَفِعة؛ **4**. الانحِراف الإيديولوجي مُمكِن؛ **5**. النُمُوّ غامضٌ تنقُصُه الصَّرامة؛ حيث يستدعي من المتعلِّم أنْ ينتَقِلَ بِسُرعةٍ إلى التجربة الميدانيّة، وإلى مرحلة ما وراءَ المعرفة، أي إدراك سَيْر ذِهْنِه بنفسِه. ولتجاوز عُيوب هذه الطّريقة في التعليم العامّ يُلجَأُ إليها ولا يُقتَصرُ عليها وحدَها.

محاسن بيداغوجيا المشروع : لبيداغوجيا المشروعِ عِدَّةُ محاسن: فهِي على مُستَوَى النِّيَّاتِ البيداغوجية تَسمَحُ بتنمية روح الاستقلال والمسؤولية، وتُنَمِّي روحَ المبادَرة، وتُشجِّعُ النَّشاط. وعلى مُستَوَى المحتَوَيات تُشجِّعُ التَّنَوُّعَ وهيكلةَ المعارف، وتُنمِّي التَّفكير وروح النَّقد، وتُتيحُ الحِيازَة على القُدراتِ والكفاءاتِ. وعلى مُستوى الطرائق تُرَكِّزُ على المتعلِّم وتُشجِّعُ المواهِب، وتُتيحُ إنْجازَ أعمالٍ مُحفِّزَة مُثيرة للاهْتِمام، ومُساعِدة على الإبْداع. وعلى مُستَوى المواقِفِ والعلائق فهي تُشجِّعُ الاندِماج والمشارَكة وتُتيحُ التَّعاوُن.

وظائف بيداغوجيا المشروع : يرى (Brut و Not) أنَّ لبيداغوجيا المشروع خمسَ وظائفَ أساسية؛ وهي : **1**. الوظيفة الاقتِصاديَّة والإنْتاجية؛ حيث تقتضِي بناءَ عَملٍ (شيءٍ) لِتَسْوِيغِ الوسائل والمساعداتِ المالية المستَعمَلة؛ **2**. الوظيفة العلاجية التي تُجدِّدُ اهتمامَ المتعلِّمينَ بالمدرسة، وتُتيحُ لهم مُباشرةَ نشاطٍ ذِي دِلالة سواءٌ تعلَّقَ الأمرُ بالتَّعلُّم أو بالحياة الاجتماعيّة والمِهْنِيَّة؛ **3**. الوظيفة التعليميَّة (Didactique) حيث يَتِمُّ ضَمُّ الممارسات البيداغوجية بالنظر إلى مُعالجتها التَّجزيئيَّة، إلى المعارِف الجديدة وإلى الأهداف؛ **4**. الوظيفة الاجتماعية والوسيطِيَّة، حيث إنَّ كُلَّ رُقِيٍّ له مرجعيَّة مُباشرة أو غير مُباشرة بالشُّركاء؛ **5**. الوظيفة السياسية، حيث يَظهَرُ أنَّ بيداغوجيا المشروع عِندما تُصبِحُ هدَفًا للتربية وليس وسيلةً فقط، وفي تلك الحال تقوم بمَهَمَّةِ تكوينِ المواطِن وفقَ منظور المشاركة الفعّالة في الحياة العُموميّة.

البيداغوجيا المُصحِّحَة **Pédagogie corrective**

<< بيداغوجيا تنصَبُّ مُمارسَتُها على إعادةِ تَعلُّمِ المعارِفِ غيرِ المُكتَسَبَة أو التي تَمَّ اكتِسابُها بشكلٍ رديءٍ، في حين كان ينبغِي أن تُكتَسَبَ بكيفية لائقةٍ منذُ البداية؛ إنَّها عبارة عن تَمارينَ للتَّصحيح، أو مَسعًى لِعلاجِ النَّقائص، أو استراتيجية للتَّصحيح>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيداغوجيا مُصحِّحة/ بيداغوجيا النَّجاح : تُمَثِّلُ التمارين العِلاجية واحدًا من أهمِّ عناصِر بيداغوجيا النَّجاح. وتُضبَطُ هذه التمارين إثرَ تقييم تشخيصيّ يُرشِدُ إلى الأهداف غير المحقَّقَة، ويُوحي بالتَّدابير التي ينبَغِي اتِّخاذُها في حلقات التعلُّم الآتية.

البيداغوجيا المُكَيَّفَة **Pédagogie adaptée**

<< بيداغوجيا يُطبِّقُها المُدرِّس على التلاميذ الذين يُعانونَ من صُعوبات مُختلفة تتعلَّقُ بالتَّقويمِ البيداغُوجي أو بالتربية العِلاجيّة التي تَتَّخِذُ المُميِّزاتِ الإيجابية لدَى التلاميذ مُنطلقًا لها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيداغوجيا المَلَكة

Mastery learning

Pédagogie de la maîtrise

<< استراتيجية تعلِيمِيَّة هدفُها تحقيقُ نَجاح التعلُّم بالنسبة للجميع>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيداغوجيا المَلَكَة: هي نفسُها بيداغوجيا النجاح. (انظر بيداغوجيا النّجاح)

بيداغوجيا النَّجاح

Mastery learning

Pédagogie de la réussite

<< بيداغُوجيا تَطْمَح إلى تَحقيقِ نجاحٍ نسبةٍ تَصِلُ إلَى 95 في المائة من المتعلِّمين، تعتَمِدُ على تَجاوُز الهيكلةِ الجامِدة المَعهودة، وتَبَنّي تَنظيمٍ تربويّ يسمحُ لكُلّ المتعلّمين بالتَّطوُّر نحوَ تحقيقِ الأهداف وَفقَ الوَتيرةِ التي تُناسِبُ كُلَّ واحد منهم، وذلكَ بجعل كلّ حلقة من حلقات التعلُّم تخضَعُ للمراحل الآتية: التعليم، فالتقييم التكوينيّ، ثُمّ العِلاج>>.

<< استراتيجية من استراتيجيات التعليم هدفُها تحقيقُ نجاحِ الجميع>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الأُصول: بيداغوجيا النجاح من تصميمِ (بلوم) عام 1968، وقد استمدَّ الأُسُسَ النّظريَّة من نموذجٍ للتعليمِ المدرسي أنجزَه (Carrol, B) سنة 1963، حيثُ تَمَّ تحديدُ الكفاءةِ المدرسية على أنَّها " **المُدَّةُ التي يحتاجُ إليها التلميذُ من أجلِ استيعابِ مادَّةٍ ما وفي مُستوَى مُحدَّد**". وقد ظهرتْ نتيجةً للانتقاداتِ التي تعرَّضت إليها المدرسة، وخاصة ما يتعلّق بالتسرُّب المدرسيّ، حيث ذهبَ (Bourdieu) عام 1966 إلى أنَّ المدرسةَ تتجاهَلُ الفروقَ الفردية، وإن كانت في الحقيقة لا تتجاهلُ جميع الفروق، حيثُ تأخُذُ بعين الاعتبار فُروقَ السِّنّ، ومن ثَمَّ الفُروق المتعلِّقة بمُستَوَى النُّمُوّ، كما تقوم بإدخالِ العِلاج بوساطةِ تَكرارِ السَّنة، وعن طريقِ دُروس الدَّعم والاسْتِدراك. وترجِعُ فِكرةُ بيداغوجيا النَّجاح في الواقِع إلى مطلع القرنِ العِشرين، حيث دافَع (Claparède) عن **"تربيةٍ على المَقاس"** مُقترِحًا الأخذَ بالتعليم الفَرْدِيّ. وهو المنحى الذي اتَّخذَه (Dottrens) حيثُ اتَّهم المدرسةَ بأنَّها آلةٌ ثقيلة وجامدةٌ وقليلةُ التَّكيُّف مع التَّنَوُّعِ الموجودِ لدَى الأطفال، ذلك أنَّها تَفرضُ على الجميعِ الوَتائِر نَفسَها والطرائقَ نفسَها، وبذلك تَخلُقُ اصْطِناعِيًّا الإِخْفاقَ عن طريقِ مَطالِبِها الموَحَّدة.

الغاية: تَرمِي بيداغوجيا النجاح إلى مَلَكَةِ أهدافِ التعلُّم في كُلّ حلقة من حلقاتِ التعليم. ومن أجلِ تحقيقِ ذلك يَتِمُّ هيكلةُ التعلِيمِ في شكلِ وحدَاتٍ صغيرة يُطلَقُ عليها اسمُ **"وَحدات التعليم والتَّعلُّم"**. ويفتَرِضُ (Carrol) بأنَّهُ إذا ما مُنِح كُلُّ تلميذ الوقتَ الضَّروريَّ من أجلِ مَلَكَةِ تخصُّص ما في مُستَوًى يجري ضَبْطُهُ سَلفًا، وإذا قَضَى فعلاً هذا الوقتَ وهو مُنكبٌّ على العمل، فإنَّه سيبلُغُ الهدفَ المحدَّدَ فعلاً. ويرَى (Bloom) أنَّ كلَّ واحد يُمكنُ أنْ يستوعِبَ أهمَّ المعارفِ ويُتْقِنَ أهمَّ الممارسات التي تُدرَّس على شرطِ أنْ يجريَ العملُ البيداغوجيّ بشكلٍ عقلانيّ.

أهمية بيداغوجيا النجاح: تكمُنُ أهمية بيداغوجيا النجاح في أنَّها لا تتطلَّبُ مُقدَّمًا تَغْييراتٍ عميقةً لأشْكالِ السَّيْرِ العادية للمدرسة؛ فهي لا تستَدعِي تَجديدًا ذا بالٍ لطَرائِق التعليم، ولا تغييرًا عامًّا للهَياكل المدرسية.

إيديولوجيا بيداغوجيا النَّجاح : تندرجُ بيداغوجيا النَّجاح ضِمنَ إطارِ السِّياساتِ التي تَدعو إلى تحقيقِ المساواة؛ فالتَّسرُّبُ المدرسِيُّ على حدِّ تعبيرِ (بلوم)، الَّذي يُعارضُ صراحةً "إيديولوجية الموهِبة"، ليسَ قضاءً وقَدرًا. غيرَ أنَّ رهانَها كبيرٌ؛ حيثُ يتمثَّلُ في القَضاءِ على الانتقاء عن طريقِ الفشَل كَمُمارسة بيداغوجية، واستِهداف تعميم النجاح المدرسي على حسب رأْيِ (Birzea, C . 1982)

تخطيط التعليم في بيداغوجيا النجاح : يجري تخطيطُ التعليمِ، من أجلِ تحقيقِ النّجاح، وَفقَ المراحل الآتية: **1**. تحديد أهداف الدرس العامّة؛ **2**. هيكلة المادّة في شكلِ وحدات صغيرة للتعليم والتعلُّم؛ **3**. تحديد أهدافِ التعلُّمِ في كلِّ وَحدة وبشكل واضح؛ **4**. ضبط مَقاييس النجاح لكلّ وحدة؛ **5**. إعداد آلية التقييم لكُلِّ وحدة؛ **6**. تزويد المتعلِّم، بشكل مُنتظِم، وإثرَ كُلِّ وَحْدةٍ بالارتجاع (الأثر الرَّجْعِي . Feedback)؛ **7**. تهيئة تَدبيرٍ عِلاجِيّ (تَصحيحيّ) إثرَ كُلِّ وَحدة.

سير الدرس (الوحدة) في بيداغوجيا النجاح : <<سيرُ كُلِّ وَحدةٍ من وحداتِ التعليمِ يتم تجزئتُه إلى ثلاثِ مَراحِلَ مُتميِّزة: **1. التعليم**: يجري تَقدِيمُ المادَّة ومُعالجتُها وفقَ التَّدابير المعتادة التي يلجأُ إليها المدرِّس (إلقاء الدرس فالتمارين أو أعمالٌ أُخرى في شكلِ أفواجٍ إنِ اقْتَضَى الأمر)؛ **2. اِخْتبار تَكوينيّ**: تَتِمُّ مُراقبةٌ كِتابيّة تتناوَلُ أهدافَ الوَحدة. التلميذُ والمدرس كُلٌّ منهما يتلقَّى أثرًا رجعيًّا (Feedback) عن الأهداف المحقَّقة؛ **3. العلاج والتصحيح** : بناء على ملمحِ نتائجِ التلميذ في اختبارِ المراقبة تُقتَرحُ عليهِ نشاطاتُ العِلاج أو التصحِيحات المختلفة (نصوص للدِّراسة، أو إنجاز أعمال في كراسِ التمارين، أو استعمال الوسائل السمعية البصريّة أو الإعلام الآليّ)، وتقديم مُساعدة مُباشرة لمجموعات صغيرة من التلاميذ تتكوَّن كلُّ مجموعة من تلميذين أو ثلاثة، على أن يشتَغِلوا مَعًا في جوٍّ من التَّعاوُنِ والتَّشاوُر>>. (Allal , L)

العوائق: تُواجه تطبيقَ بيداغوجيا النجاح عدةُ عوائقَ أهمُّها: **1**. إذا كانَ احترامُ المراحل الثلاث عندما يتعلَّقُ الأمرُ بالدروس العادية التي تَنْبَنِي على الإلقاءِ والشرحِ مَيْسورًا، فإنَّ الأمر يَختَلِفُ عندما يتعلَّقُ بالنَّشاطاتِ التي تستدعِي البحثَ والعَملَ ضِمنَ الأفواج، حيثُ يصعُبُ الفصلُ بينَ الوقتِ الَّذِي يُخصَّصُ للتَّعليمِ والوقت الّذي يُخصَّص للتقييم والوقت الذي يُخصَّص للعِلاج؛ **2**. إنَّ بيداغوجيا النجاح تعتمدُ فيما يَتعلَّقُ بالأثر الرَّجْعِيّ دائمًا على التقييم التكوينيّ الَّذي يَتَّخِذُ شَكلَ الاختِباراتِ الكِتابيَّة. وهذا النَّمَطُ لا يُناسِبُ أوّلاً المرحلةَ الابتِدائيّة، وثانيا الأهدافَ التي تتعلَّقُ بإتْقانِ معرفة الممارسة الأداتيّة أو التي تتعلَّق بمُختلِف المواد في آن واحد (Transdisciplinaire)؛ **3**. مفهومُ العِلاج أو التصحيح يبدو غيرَ مُناسب في عددٍ من مجالات التعلُّم المتعلِّقة بمهامّ الإنْتاج المعقَّدة مثل تحرير عرض حال مُطالعة أو تحرير مقالة. **4**. إنَّ مَسارَ التعليمِ مُعقَّدٌ للغاية، والفوارق بينَ تلاميذِ نفس القِسمِ كبيرة، ومِن ثَمَّ فإنَّه من قبيل مُخادعة النَّفس والإضرار بالتلاميذ السَّعْيُ إلى المبالغةِ في برمجةِ حلقات التعليم بعيدًا عن التلاميذ (Huberman)؛ **5**. صعوبة تحديد مصدر الخطإِ في عمل التلاميذ واعْتِباطية

اخْتِيار المِسْعَى العِلاجِيّ التَّصحِيحيّ. (Cardinet). وبسبب هذه العوائق، وغيرها، يرَى (Rowntree . 1984) أنَّ بيداغوجيا النجاح عِبارةٌ عن شِعار، أمَّا (Birzea, C . 1982) فينظُرُ إليها على أنَّها << تعبيرٌ عن التفاؤُل البيداغوجيّ وعن فِكرةِ كمالِ الإنسانِ وأثر التربية العظيم على الفرد والمجتمَع>>، أمَّا (Perrenoud , P) فيذهَبُ إلى أنَّها طُوباوية عقلانية.

ت

التّارِيخ — History — Histoire

<< مادَّة دِراسية إجبارية تَهدِفُ إلى نَقْلِ المَعلوماتِ المُتعلِّقة بالمُجتمعات القديمة والشعوب القديمة بِمُراعاةِ التَّسَلْسُل الزَّمَنِيّ أو لا>>.

<< مَجموعة المعارِف المُتَعلِّقة بتَطوُّر وماضِي البَشريَّة؛ علمٌ وطريقةٌ تَسمَحُ بتَحصيلِ وتبليغِ هذه المَعارف>>.

(Le Petit Robert)

غَاياتُ تدريس التاريخ: يُمكِنُ حَصْرُ غاياتِ تدريسِ التاريخِ في ثلاثِ مَجموعات: **1**. نَقْلُ المعارف المشتركة فيما يتعلَّقُ بِماضِي الأمّة، وماضي البَشَريَّة. وفي هذه الحالة يُؤدِّي تدريسُ التاريخِ وظائف مَدَنيَّة ووطنية وسياسيَّة؛ إذ يُسهِمُ في تكوينِ ذاكرة وهُوِيَّةِ الأمَّة، ويَبعَثُ في كُلِّ فردٍ الإحساسَ بالانْتِماء إلى مجموعة ذات ماضٍ مُشترك، وآمال مُشتركة، ومَصير مُشترَك... **2**. التعرُّف على مبادئ العُلومِ التاريخية. **3**. المساعدةُ على تكوين المواطِن، ولا سِيَّما في الجانب الذي يُساعدُ على فَهمِ العالَم الحاضِر.

طريقة تدريس التاريخ : طريقة تدريس التاريخ تَقْتَضِي جَلْبَ اهتمامِ التلميذ، وتَحْبيبَ المادّة إليه، ومِنْ ثَمَّ فلا بُدَّ من اعْتِمادِ الطُّرُق النَّشِطة التي تَتطلَّبُ اللُّجوءَ إلى استعمال الوَثائق ما أمكن، وتنظيم جولات السيّاحة التاريخيّة التي تتمثّل في زيارة المواقع والأماكن التي لها صلة بموضوع التاريخ المدروس إن وُجدت.

القُرآن الكريم والتاريخ : أولى وثيقة عربية لفتت الانتباه إلى التاريخ هي القرآن الكريم؛ وكان مقصدُه في ذلك الدعوة إلى استخلاص الدرس من حيوات الشعوب الغابرة.

Retard — Retardation — التأَخُّر

<< حالةُ الطِّفل الَّذي يَنْمو بِبُطْءٍ بالمُقارنةِ مع أنْدادِه. حالةُ الطِّفل الذي لا تَظهَرُ لديهِ المهاراتُ الفِكريّة العادية بالنَّظَر إلى عُمُره العَقليّ>>.

<< حالةُ الطِّفل الَّذي لا يُظهِر المهارات العقليّة العادية بالنسبة إلى عُمرِه العقليّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

خصائص التأخُّر: على خلاف النَّقْص، فالتَّأَخُّر يُمكنُ تدارُكه إذا لم يَجْرِ إهمالُه.

تشخيص التأخُّر: يتُمُّ تشخيص التأخُّر بوساطة اختبارات نفسيَّة يُجريها الطَّبيبُ النَّفسانيّ.

Retard mental — Mental retardation — التأَخُّر العَقلِيّ

<< سَيْرٌ فِكريّ أبطأُ من المُعدَّل يَتميَّزُ بنقصٍ في السُّلوك التَّكيُّفِي للشَّخص>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

خصائص التَّأَخُّر العقليّ: التَّأَخُّر العقليّ يُمكنُ أن يكونَ مَصْحوباً باضْطرابات بَدَنِيّة أو ذِهنِيَّة. ويُميِّزُ العلماء بين نوعَين من التَّأَخُّر العقليّ: **1**. التأَخُّر العُضْوِيّ النَّاتِج عن مشاكلَ بِيُولوجيّة، أو عن عوامل وِراثيّة، أو عن إصابة في طور النُّمُوّ الجَنِينِيّ، أو عن مشاكل عند الولادة؛ **2**. التَّأَخُّر الوظيفيّ الناتج عن عوامل مُتَّصِلة بالبيئة. (Legendre)

Retard scolaire — School delay — التأخُّر المَدْرَسِيّ

<<حالةُ تخلُّفٍ في التَّحصِيل يَتَجَلَّى باستِمرار من خِلالِ نتائج مدرسية هي دونَ النتائجِ المُلاحظةِ، عادةً، عند بقية التلاميذ من القِسمِ نفسِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

علاج التأخُّر المدرسيّ: يُعالَجُ التَّأَخُّر المدرسيّ عندما يكون عميقًا بإعادة التلميذ السَّنة، أو بوضعِه في قسم الاستدراك أو التَّكيُّف.

Retard du développement — Developmental delay — تأخُّر النُّمُوّ

<< تَحصيلٌ أبْطَأُ من المُعدَّلِ في المهارات المَعرفية، أو البَدَنِيّة، أو الحركِيَّة، أو الحِسِّيَّة، أو النَّفسِيَّة الاجتماعيّة>>.

تَبادُل التأثير — Interaction — Interaction

<< 1. فِعلٌ مُتَبادَلٌ يَجري بين الظَّواهر، والأشياء، والأشخاص، والمجموعات، فيما بينها مع ما ينجَرُّ عن ذلك من آثار؛ مثل: تفاعُل الشخص مع المُحيط، وتفاعُل الشخص مع الآلة. 2. تَبادُل فيما بينَ الناس حيث يحدُثُ تأثيرٌ مُتَبادَل بين مُتَدخِّلَيْن أو أكثر، عن طريق إسهامِهم داخلَ المجموعة بوساطَة الحِوار، والموافقة أو الاعتِراض، إلخ. لعِبٌ ديناميكيّ للقوَى حيث تنزِع العلائق وآثارها المُتبادلة بين الأعضاء أو المجموعة إلى تغيير سلوك المُشاركين>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مُرادِف: تَفاعُل.

بيان: التبادل بين المتعلمين عامل من عوامل تسهيل التعلُّم.

التَّبْسِيط — Popularization — Vulgarisation

<< صياغةُ الخِطابِ العِلْمِيّ بلُغةٍ تتميَّز بالبساطَة واليُسْر عن طريقِ تذليلِ المفاهيم المُعقَّدة وتجنُّبِ المُصطلحاتِ غيرِ الشّائعة>>.

<< جُهدُ تذليل العُلوم بحيثُ تُصبِحُ في مُتَناوَل أكبر عدد من الناس>>.

(Dictionnaire Encyclopédique)

بيان: تبسيط الخِطاب العِلميّ يُمكِنُ أن يَبدُوَ أمرًا مُتَناقِضًا. فبالفِعل فإنَّ التَّواصُلَ من أهمِّ مهامّ العالِم، ومن سُوءِ الحظِّ فإنَّ التَّواصُلَ العِلمِيَّ يَستَنِدُ إلى ترميز دقيق جدًّا لا يفهمُه، على وجه خاصٍّ، سِوَى العُلماء. من أشهر رُوَّاد التبسيط العلميّ في العربية الدكتور أحمد زكي رئيس تحرير مجلة (العربي) الذي نشر عدة مقالات علمية مُبسَّطة بعنوان عامّ هو: مع الله في الأرض: وَحْدَةُ اللهِ تَتَراءَى في وَحدةِ خلقِه، وقُدرة الله تتراءَى في بديعِ صُنْعِه. وقد أُخرِجَت مقالاته هذه في مجلَّد واحد سُمِّيت: في سبيل موسوعة علمية.

المدرسة وتبسيط الخطاب العلميّ : تضطلعُ المدرسة من خلالِ المناهج ومن خلال الكُتب المدرسية بتقديم معارف علمية مُبسَّطة. وتستندُ المدرسةُ في تبسيطِ الخطابِ العلميّ على مَبدأين: **1**. استِعمال لُغة سهلة تقتصرُ على المصطلحات الضرورية؛ **2**. مُراعاة قُدرات المتعلِّمين العقلية.

التَّبَصُّر — Perspicacity — Perspicacité

<< صفة الشخص الَّذي يَمْلِكُ عقلاً ثاقِبًا ودقيقًا، والّذي يُدْرِكُ بِوُضُوح وبسُرعة ما هو صَعبُ الإدراك، وما لا يَهتَدِي إليهِ أغلبيةُ النّاس>>. (Bibeau, J.R.)

إدراك الدلالة: التّبصُّر هو إدراك دلالة أو قيمة شيءٍ أو رمز ما، إنّه اكتِشافُ علائق جديدة، أو الشعور الحَدْسِيّ بوجود علائق السَّببِ بالأثَر بينَ الرموز والأشياء؛ إنّها القُدرة على التَّعميم، وفهم المِقتَضيات، واتّخاذ القرار.

التَّثْقِيف — Instruction — Instruction

<< 1. مُمارسة توصيل معارف لشخصٍ ما. وهو لفظ يُعارض في الفرنسية كلمة تربية التي تنطَبِقُ خاصَّةً على تنمية عادات وسُلوك وصِفات وأخلاق. 2. مجموع المعارف المُكتسبة عن طريق الدراسة أو التّعلُّم>>.

(Dictionnaire Encyclopédique) عن (Lalande)

<< مجموعُ المعارفِ والمعلومات والإرشاداتِ التي يَتلقّاها المرءُ في المدرسة أو بوسائله الخاصَّة.
مُمارسةِ توصيل المَجموعة السابقة [أي المعارف والمعلومات والإرشادات] إلى شخصٍ ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّثقيف الذاتِي — Self-instruction — Auto instruction

<< الحيازة على المعارف أو الكفاءات خارجَ مُعاونة مُستَخدَمِي التعليم>>.

(اليونسكو . 1978)

<< حالة الشخص الذي يتعلَّمُ بذاتِه من غير مُساعدةِ مُعلِّم أو مُساعِد>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التثقيف الذاتي/ العِصامية: يتلقَّى صاحبُ التثقيف الذَّاتي بعضَ الدَّعم بخلافِ العِصاميّ الذي يعتمِدُ فقط على نفسِه في تكوينِه.

التَّثْلِيث — Triangulation — Triangulation

<< استِعمال عِدَّة طُرُق لجمع المُعطَيات قصدَ تقييم شيءٍ ما رَجاءَ الحُصولِ على أكبر قدر ممكِن من المعلومات المُتميِّزة بالصِّدق. مثل تقييم الكتاب المدرسي بوساطة: 1. تحليل الكتاب نفسِه؛ 2. إجراء مُقابلات مع المُستعملين؛ 3. الاستبيانات>>.
<< قياس مُتعدِّد للشَّيءِ نفسِه بوَساطةِ طرائق مُتنوِّعة تستنِدُ على أُسُسٍ نظرية غير مستقلة بعضِها عن بعض دائمًا، على أَمَلِ القَضاءِ، بواسطة التَّجميع، على أقصَى قدر مُمكِن من الأخطاء وآثار العَدْوَى>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< وسيلةٌ من وسائل التقييم العِلمِيّ بوساطةِ تدابير مُختلفة للمُوازَنة>>. (Angers, M.)

التَّجْريد Abstracting Abstraction

<< نَشاطٌ ذهني يتمثَّلُ في تَمييز الخصائص المُشتركة، في عدد من ظَواهِر أو موضوعاتِ التفكير، في مجموعة مُعقَّدة، والرجوع إليها بوساطة لُغة تنتمِي إلى المرتبة الرَّمزية>>.

(Dictionnaire Encyclopédique)

<< اكتِشاف علاقة أو نظام من العلائِق غير المُتَغيِّرة ضِمنَ مجموعة من المُنَبِّهات، أو الأشياء، أو الأحداث المُتَغيِّرة؛ طريقة فَردٍ ما في ربطِ وتنظيم مَفاهِيمِه التي لها علاقة بِمُحيطه >>.

(1983 – Julien)

<< مَسارُ تَحويلِ مَعلومة مُستَقاةٍ من التسجيلات المُتَوافِرة، إلى شكلٍ يَستدعيهِ التحليل>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيانات : يَعُدُّ (Piaget) التجريدَ واحدًا من المِساراتِ التي يتوطَّدُ عليها بِناءُ المِعارِفِ. إنَّه يُمَيِّزُ بينَ نَمطينِ من التجريد: **التجريد البسيط** المشتَقّ من الشيءِ، و **التجريد العاكس** المشتقّ من العمَل الذي يُسلِّطُه الفرد على الشيء. التجريد البسيط يتمثَّلُ في إدراك، مَثلاً، أنَّ الأشياءَ إذا كانتْ من المادَّةِ نفسِها ومن أحجامٍ مُختَلِفة فإنَّ وزنَها يكونُ مُختلفًا، وأنَّ شيئًا ذا حَجمٍ كبير قد يكونُ أخفَّ من شيءٍ آخرَ من حجمٍ أصغر (وهو التَّناوُل الأوَّل لمِفهومِ الكثافة). في حالةِ التجريد العاكس تكونُ المعرفةُ مُجَرَّدةً عن الفِعلِ المسلَّطِ على الشيء، ولا تَتَّصِل بالخصائص المادِّيَّة للشيءِ. فالطِّفلُ يُمكنُ أن يَكتشِفَ، مثلاً، بأنَّ عددَ الحِجارةِ مُستَقِلٌّ عن الوضعِ الَّذي تَرِدُ فيه هذه الحجارة سواء كان خطًّا مُستَقيمًا، أو دائرةً، أو في عدَّة سُطور. .. وفي الحالة الأخيرةِ هذهِ يكتشِفُ بالتجربة تبادلية عملية الجمع.

التجريد والتَّعميم : التجريد يعنِي التَّحَرُّرَ من المظهر الحِسِّيِّ للأشياء من أجل التفكير في مُستوًى يتميَّزُ بِعُمومية أكبر، وإذا أمكنَ على مُستوَى الهَياكل. بقدر ما يكون الشخصُ قادرًا على التفكيرِ (استبدال الواقِع بالنَّماذِج الرياضية أو المنطقية الرياضية) بقدر ما يكونُ قادرًا على التعميم، ومن ثمَّ التأثير بِنُجوعٍ على الواقِع.

التجريدُ مُؤَشِّرٌ لنموّ الذكاء : نُمُوُّ الذكاء لدَى الطفل يتمثَّلُ حسبَ (Piaget) في التحرُّر التجريديّ من تسلُّط الواقع (المظهَر المحَسّ للأشياء) من أجلِ تعلُّم التفكير. يُقالُ باستِمرار للمُربِّينَ الجُدد << ينبغي دائمًا مع الأطفال الانتقال من المحَسّ نحو المجرَّد...>>. فهل يجري شرحُ هذه النصيحة كما ينبغي؟ يعني أنَّه إذا ما كانَ المرادُ به مَلَكَةَ التجريد بشكلٍ نهائيّ، فإنَّه ينبغِي إقامةُ جِسرٍ متينٍ بينَ الواقِع والأشكال المختلفة للتَّمثيل من رُموز وقوانين وتركيبات وصِيَغ رياضية ورُسوم بيانية ورسوم تقنية.

التجريدُ مَسْعًى فِكريّ: يُعدُّ التجريدُ مَسعًى فِكريًّا، وقد قامَ (D'hainaut, L) بتحليلِ هذا المِسعَى وبيَّن النَّشاطات المِلموسة التي يُمكنُ أن تتجلَّى عند مُمارسةِ التجريد: يتمثَّل مسعى التجريد حسبَ (دينو) خاصّة في اِستخراج ما هو مُتماثِل، وما هو قابل للمُقارنة، وما يَصلُح أن يُطبَّق على أوضاعٍ أُخرَى. والتجريدُ يُمكنُ أيضًا أن يكونَ عِبارةً

عن ترجمة وضْع أو مُشكلة بلُغة تتميّز بعُمومية أكبر مما هو ظاهر. التجريد يتمثلُ بشكل عام في واحدةٍ أو أكثر من المساعي الآتية: **1**. التعرُّف، في وضْعٍ ما، على الرُّتَب أو المتَغيّرات التي تنتمي إليها الأشياءُ أو العناصرُ أو المعطيات التي تُشكِّلُ هذا الوضْع. **2**. حصر الرُّتَب أو المتغيِّرات الوجيهة بالنظر إلى المشكلة التي يُنتظرُ حلُّها، أو المسألة التي يُراد دِراستُها؛ وطرح فَرضِيات تتعلّق بتدخُّل هذه المتغيِّرات عند الاقتضاء. **3**. تحديد العلائق الموجودة بين هذه الرُّتَب أو هذه المتغيِّرات؛ وعند الاقتضاء طرح الفرضيات المتعلِّقة بهذه العلائق. **4**. ترجمة الوضعِ في لغة عامَّة تدُلُّ على هيكلة الوضع المجرَّد، أي مجموع العلائق التي تربط الرُّتَب أو المتَغيِّرات أو المفاهيم الوجيهة فيما بينها. (D'Hainaut L.)

التَّحْسِيس

Appreciation training — **Sensibilisation**

<< عمليةٌ إعلامية أو تَكوينية تَمهيدية يُرادُ بها تَهْيِئة الفاعلين إلى تَلَقِّي مَعارفَ جديدة أو الاضطلاع بِمَهامّ جديدة>>.

<< يُقالُ في شأنِ دوراتِ التكوينِ ذاتِ الطَّابَع العامّ، والتي تتميَّز بِقِصَر مُدَدِها، في الغالب، والتي تهدِف إلى تَحْيِينِ المعارف بوساطة شخص مُحدَّد في مؤسَّسة ما، أو تحيين المعارف التي تتعلَّق باستِعمال تجهيز تِقنيّ أو عَتاد ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّحْصِيل

Acquisition — **Acquisition**

<< أخذ المعارف عن طريق التعلُّم سواء كانت هذه المعارفُ تصريحيّة أو إجرائية>>.

<< آلية نُمُوِّ السُّلوك. (مثل تحصيل اللغة)>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بَيان : << لفظُ [تحصيل] يُستَعملُ بشكلٍ عامٍّ جدًّا للدَّلالة على المعارف، وإجادة الممارسة (Savoir-faire) والمهارات الحركية وكلُّ ما من شأنِه أن يُثْرِيَ القائمة السُّلوكية والكفاءات لدَى شخصٍ ما على مدَى تجربته [في الحياة]. وإنْ كان اللفظُ قريبًا من كلمة (تعلّم) إلاَّ أنّه لا يحملُ الإيحاءاتِ التي تحملُها كلمة (تعلّم) التي تُحيلُ على نَظريات التعلُّم، وخاصَّة التي تُؤَكِّدُ على العوامل البيئية (...) واللفظ يُطلَقُ أيضًا على السلوك النَّاجِم عنِ النُّضْج، وعلى النُّمُوّ المتشكِّل من خلال مَنظور بِنائِيّ مثل نظرية (بياجي)، وعلى تَحْيِينِ الكوامن ذات الطَّابَع الفِطْرِيّ في مُعظَمِها انطلاقًا من التَّعرُّض إلى مَعلومات خاصَّة (مثلما هو الحال في تصوُّر تحصيل اللغة عند (Chomsky ,N)، أو كردود فعل شرطية، أو تعلُّم أداتي أو سلوك حركي هذَّبه التدريب >>.

(Michelle, m.) عن (De Landsheere G.)

المرادف: من مرادفات مُصطلح التحصيل الاكتساب.

تَحْصِيل المَعارف — Acquisition of knowledge — Acquisition des connaissances

<< نشاط يشتَمل على بناءِ تَمثيلٍ [ذِهْنِيّ] وحفظه في الذاكرة>>.

ماهية التحصيل وشروطُه : التحصيل المعرفي يتمثَّل في نشاطات ذِهنية تتعلَّقُ بالفهم (تأويل الوَقائع) مُرتبطَة باسترجاع [أو تذكُّر] المعطَيات التي سبقَ حِفظُها في الذاكرة، وبنشاطات تنظيم وحفظ المعارف الجديدة. إنَّ التحصيل المعرفيّ يتوقَّفُ أيضًا على الاختيارات والتَّوجيه الإدراكيّ المتعلِّق بالخصائص الوِجدانية للفاعل أو المعنِيّ.

أهميةُ الاهتمامات والمعارف القبلية في التحصيل : يُمكن القول بأنَّ التحصيل المعرِفي يتوقّفُ بشكلٍ أساسيّ على المعارف القَبليَّة، وعلى طبيعة الاهتمامات. أمّا نشطات التنظيم فتتوقّف على القُدرات الإبداعية لدَى المعنِيّ.

(Berbeau) عن (Dictionnaire Encyclopédique)

التَّحْلِيل — Analysis — Analyse

<< تَحْديدُ عناصِر الشيءِ وتَصنيفُها وبيانُ العَلائق التي تربط بين هذه العناصر والمبادئِ التي تتحكَّم فيها>>.

<< 1. عملية تَقْتَضَي تَجزئَةَ كُلٍّ (شيءٍ أو ظاهرةٍ أو بَلاغٍ ...) بشكلٍ ملموس أو عن طريقِ التفكير إلى العناصر المُكوِّنة [له] مع مُحاولةِ إقامةِ التَّدرُّج السُّلَّمِيّ والعلائق الموجودة فيما بين هذهِ العناصِر. 2. القِيامُ بِتَجْزِئَة موضوعٍ من مواضيعِ التَّعلُّم يتميَّزُ بالتعقيد إلى عناصِره البَسيطة والأساسية قصدَ تَسْهِيلِ دِراستِه من قِبَلِ الفَاعِل) >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< عملية فِكريَّة تتمثَّلُ في تَفكيكَ واقِع ما إلى العناصر التي يتكوَّنُ منها بهدف فهم طبيعتِه>>.

(Angers, M.)

بيان : يختلفُ التحليل عنِ الملاحظة؛ لأنَّ التحليل يَسْعَى إلى حَصْر العناصِر المكوِّنة للكُلِّ سواء كانَ هذا الكُلُّ شيئًا أو ظاهرةً أو خِطابًا، ثمّ إيجاد العَلائِق التي تربطُ بينَ هذه العناصِر.

زُمرة: التحليل واحدة من زُمَر مُصنَّفة المجال المعرِفي. (أُنظر مُصنَّفة بلوم)

تَحْلِيل الأنْظِمة

Analyse des systèmes **Skill (s) analysis**

<< استراتيجيَّةُ المُقارَبة النِّظاميّة، تَسبِقُ نَمذَجَةَ ظاهرةٍ أو نِظامٍ مُعقَّد، تقتضِي التَّعرُّفَ على المُكوِّنات الأوليَّةِ ذاتِ الدَّلالةِ وتَفاعُلاتِها الحاسمة بالإضافةِ إلى العوائق الخارجيّة للمُحيط. دراسةُ نِظامٍ بُغية تحديدِ [مواطنِ] قوتِه وضُعفه قصدَ تَصميمِ وبناءِ نِظامٍ أفضل بالنَّظر إلى تَحقيقِ الأهداف>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مُرادف: تحليل نِظاميّ.

تحليل الأنظمة : كلُّ نِظامٍ يندرجُ ضمنَ نظامٍ أوسع؛ ومن ثمَّ فتحليلُ الأنظمةِ ينبغِي أن يُحدِّد: **1**. النظام مَحلّ الدِّراسة؛ **2**. الأنظمة المؤثِّرة في المحيط؛ **3**. التّبادُل بين هذه الأنظمة وبين النظام محلِّ الدِّراسة.

تحليل الأنظمة/ العِلم : تحليل الأنظمة عِبارةٌ عن تطبيقِ الفِكر العِلميّ في دراسةِ المشاكل ذاتِ الأبعاد المعقَّدة.

(1973 . Le Baron, W.)

العَمليَّاتُ: عملياتُ تحليلِ نظامٍ ما هي: **1**. حصر حُدود النِّظام المرادُ دراستُه؛ **2**. تحديد العناصر الهامَّة والعلائق الموجودة بين هذه العناصر؛ **3**. تحديد الصِّلات التي تُدمِجُ هذه العناصر في كُلٍّ مُنَظَّم. (1975 . Rosnay, J.)

التَّحْلِيل التنازُلِي للأهْداف

Analyse descendante des objectifs

<< مَسارٌ يَجرِي فيه الانطِلاقُ من هدفٍ إجماليٍّ أو عامٍّ (مِنْ مَقصَد) **للوُصولِ إلى مَجموعةِ أهدافٍ أكثر دِقَّةً وأكثر تَخصِيصًا>>**. (1983 - D'hainaut, L)

بيان : التحليلُ التّنازُليّ نَشاطٌ يقتَضِي تحليل نِيَّةٍ تتعلَّقُ بتكوينٍ ما من أجلِ استِنباطِ الأهدافِ العامَّة والأهدافِ الوسيطة والأهداف الخاصَّة. وانطلاقًا من الأهداف المحدَّدة بهذا الشكلِ نستطيعُ تصوُّرَ البناء العامّ للمِنهاجِ أو مُخطَّط الدراسة. (Pédagogie : dictionnaire de concepts clés)

<<عِندما نُجْري تَحليلاً تَنازُليًّا لا ينبَغِي أن نظُنَّ بأنَّ الحاصِلَ الَّذي نتوصَّلُ إليهِ هو مجموعُ الأهداف الأكثر دِقَّةً فقط، وإنَّما أيضًا العلائق التي تربطُ بينَ هذه الأهداف والبِنْيَة التي توحِّدُها. إذا كانتْ تحدونا الرّغبةُ في تحقيق الهدفِ الإجماليّ، فإنَّه لن يكفِيَ تعليم الأهدافَ مُنفصِلةً بعضِها عن بعض، ولكن أيضًا يجِبُ إنشاء أهداف غايتُها الربط والإدماج>>. (1983. D'Hainaut L.)

تَحْلِيل حاجات التكوين

Analyse des besoins de formation **Training needs analysis**

<< مَسارٌ يَسبِقُ أيَّ مَسْعًى من مَساعي التّكوين، قصدَ توجيهِ المناهجِ ذاتِ الصِّلة بحاجاتِ المُؤسَّسة: زيادة الإنْتاجية، وتخفيضِ تكاليف الإنْتاج، ومشاكل الأمن>>.

(1983 - Munger, M)

بيانات : إنَّ تحليلَ الحاجاتِ إلى التكوين نشاطٌ يَجري عادةً في مؤسَّسَة ما، من أجلِ تَحسينِ نُجوعِها عن طريقِ تكوين المستَخدَمين. للقِيامِ بتحليلِ حاجاتِ التكوين ينبغِي عادة: **1**. تحليل مشاريع المؤسَّسة؛ **2**. استجواب المسؤولين؛ **3**. استجواب المسْتَخْدَمين؛ **4**. استجواب مَسؤولي النَّقابة؛ **5**. استجواب الزَّبائن؛ **6**. دراسة مناصب العَمل. إنَّ تركيبَ المعطيات الناجمة عن التحليل والاستجوابات يَسمَحُ بتحديدِ أهداف التكوين.

تَحْلِيل رائِز

Analyse d'item **Item analysis**

<<مجموع العَمليات الهادِفة إلى إثْباتِ ما إذا كانَ بَنْدُ رائِزٍ ما مَبنِيًّا بشكلٍ جيِّدٍ، ويُساهِم بِنُجوعٍ في التقييم المَرغُوب فيه. وإثرَ ذلك عندما يجري استعمال الرائز يَتِمُّ حِساب الأمارات المُشابهة على جُمهور أو عِدَّةِ جماهير، ولا سيّما قصد إدخالِ المُعطَيات في بنكِ روائز>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيانات : يشتملُ التحليلُ عادة على العمليات الآتية: **1**. اِختِبار قَبْلِيّ: تجربةٌ هدفُها التَّأَكُّد من أنّ الأشخاصَ الذينَ أُعِدَّ الرائزُ من أجلِهم يفهَمون الأسئلةَ وكيفيةَ الإجابةِ عنها بشكل جيِّد؛ **2**. حِساب أَمارةِ الصُّعوبة أي النِسبة المئوية للنّجاح؛ **3**. حساب أمارة التَّمييز: إلى أَيِّ حَدٍّ يُمَيِّزُ الرَّائزُ الفاعلين البعضَ عنِ الآخَر؟ **4**. حِساب أمارة الانسِجام: النتائج المحْرَزُ عَنها في رائز خاصٍّ أتتغيَّرُ في الاتِّجاه نفسِه مع النتائج الإجْمالية المحْرَزُ عليها؟ **5**. إذا كانَ الأمرُ يتعلَّقُ بِرائِزٍ ذِي الاخْتِيار المتَعَدِّد يَجري التَّثَبُّتُ من سيرِ [وفعالية] كُلِّ البُنودِ الموضوعةِ كَخُدَع؛ **6**. حساب أمارة الصِّدْق: إلى أيِّ حدٍّ يَجرِي النَّجاحُ في الرَّائز من قِبَلِ الفاعلين الَّذين نَعرفُ أنَّهم يمتلِكون جيِّدًا الصِّفة الَّتي يَقيسُها الرائز. ومن أجلِ حساب هذه الأمارَة ينبغِي امتِلاكُ قِياسٍ مُستَقلٍّ للرَّائِز الَّذي سيُتَّخذُ كمِقياس. (De Landsheere G.)

تَحْلِيلُ المُحْتَوَى

Analyse de contenu **Content analysis**

<< تَقْنِيَّةُ بَحثٍ تهدِفُ إلى الوَصفِ المَوضُوعِيّ والمَنْهَجِيّ والكَمِّي للمَضْمونِ الظاهِر في البلاغ>>.

(De Landsheere G.) عن (1948 . Berelson, B.)

<< مجموعُ تِقنِيَّات البحث التي تَرمِي إلى حصرِ وتقيِيم الأهميّة الكَمِّيَّة أو النَّوعِيَّة لبعضِ المظاهرِ الخاصَّةِ في تَواصُلٍ شفويّ أو كِتابِيّ، مَرْئِيّ أو صَوْتِي؛ ما ينجُم عن التِّقنيَّات السابقة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< تِقنِيَّةٌ عامَّة تُستعملُ من أجلِ وصفِ ظواهرِ التَّواصُل المُعقَّدة، بُغيةَ التَّمكُّنِ من تقيِيمِها>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

مُرادف: تحليل المِضمون.

بيان: ينبغي أن يقتصرَ تحليلُ المحتَوى على إثباتاتٍ موضوعية، وإلاَّ استَحالَ إلى تَأويل.

طبيعة تحليل المُحتَوى : تحليلُ المحتوَى طريقةُ بحثٍ نوعيّة تُتيحُ وصفَ وبيانَ وفهم وتأويلَ واقعٍ ما ، وتَكشِفُ المعلوماتِ المحتَواةَ بشكلٍ صريحٍ أو ضِمنيّ ضِمنَ المعطَيات الخَطِّيَّة والسَّمعيَّة البَصريَّة المتعلِّقة بهذا الواقِع (وثائق مَكتوبة، سِجّلات، أشرطة سمعيّة...). تحليلُ المحتَوى يستدعِي الملاحظةَ والاستِدلال من منظور بِنائِيّ.

تَحْلِيل المُعطَيات Data analysis Analyse de données

<< مجموع التدابير والتقنيات الإحْصائيَّة التي تَسمَحُ بعَرضِ عددٍ من الوَقائع أو المَعلوماتِ العَدَدِيَّة ومُعايَنَتِها وتَصنِيفِها ووصْفِها وشرحِها وحتَّى الخُروجِ أحيانًا بِقَوانِين منها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تَحْلِيل المَهَامّ Job/Task analysis Analyse des taches

<< مَسارٌ نِظاميّ أوّلي لتخطيط التَّعلُّم يقتضي: 1. حصْر حالة المُكتَسبات لدَى عامل أو مجموعة عوامل؛ 2. تحديد النّتائج المُنتَظَرة لتعلُّم لاحِق؛ 3. تعيِين المُكتَسبات القبلية التي ينبغي أن يتوافر عليها العامل لكي يقوم بهذا التعلُّم بنجاح؛ 4. تحديد الشّروط المُستَحبَّة والموارد الضروريّة؛ 5. تحديد طريقة ضبط الأهداف الوسيطة التي يُمكن أن تُؤدِّيَ إلى هدفٍ ختاميّ أو إجْماليّ>>.

<< أعمالُ بحث تهدَفُ إلى تَحديدِ جميعِ العناصِر التي تُشكّل مَنصب شُغْل بِعَيْنِه بِما في ذلك وظائفه من أجلِ بناءِ وصفٍ مُنظَّم ومُفصَّل له>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّحْوِيل Transfer Transfert

<< استِفادةٌ من تعلُّمٍ سابقٍ في مُجابَهَةِ تعلُّمٍ جديد>>.

<< أثرُ تَعلُّمٍ على تعلُّمٍ لاحِق>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< مسارٌ تَتجَدَّدُ بِوَساطَتِه الإجابةُ في وَضْعٍ تالٍ بعدَ أنْ صَدَرَتْ في وضعٍ سابق>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

<< قُدرةٌ على استغلال المعارف وإجادَةِ المُمارسة في وَضْعٍ مُختلِف عن وَضْعِ التَّعلُّم>>.

(D’hainaut, L)

<< تطبيق حلٍّ مَعروف على وَضْعٍ لم تَسْبِقْ مُجابهتُه>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

بيان : يُستَعمَلُ لفظُ **التحويل** لُغَةً للدَّلالةِ على نَقْلِ الشَّيءِ من مَوْضِعٍ إلى آخَر، واصْطِلاحًا يُستَعمَلُ في مجالينِ مُختلِفينِ؛ وهما التحليلُ النَّفسِيّ، وعِلم النّفس التَّعلُّمي. ويُستَعملُ اللفظُ أيضًا في أنماطِ النشاط الأُخرى؛ فيُقَالُ: تحويل التكنولوجيا. ويُرادُ بها نَقلُ المعرفة وإجادة الممارسة التّقنية والصِّناعيَّة من بلد مُتقدِّم إلى آخر مُتخلِّف.

أهميةُ التّحويل: التحويلُ من أهمِّ ظواهر مَسارِ التَّعلُّم، غيرَ أنَّ الكثيرين ما زالوا يجهلون عنه كلّ شيء. والتحويلُ يُمكِنُ أن يَكونَ إيجابيًّا يُسهِمُ في تسهيلِ التَّعلُّم الآتي، كما يُمكنُ أن يكونَ سَلبِيًّا؛ إذا كانَ كابحًا أو مُعوِّقًا.

والتَّحويلُ خاصِّيَّةٌ من خَواصِّ الذَّكاء يَقومُ على القُدرةِ على التَّعميمِ والتَّجريد. فهو يَعنِي القُدرةَ على إعادةِ سلوكٍ مُكتَسَب إبَّانَ وَضْعِ مُشْكِلٍ سابِق في وضعٍ ذِي إشكالٍ لاحق، على أن يكون الوضْعانِ مُتَماثِلينِ من حيثُ الهَيكلةُ ومُختلِفينِ من حيثُ المعطَياتُ.

شروط التحويل: من أهمِّ شُروطِ التحويل: **1**. أن يَكونَ التَّعلُّمُ مَتِينًا في الوَضْعِ الأوّلِ، وأنْ تكونَ ظروفُ العَرْضِ الثاني قادرةً على بعث ذلكَ التَّعلُّمِ نفسِه؛ **2**. توافُر التَّشابُه بينَ وضع التعلُّم ووضعِ الممارسةِ التطبيقيَّة؛ **3**. ألا يكونَ التعليمُ آليا؛ لأنَّ التدريبَ الآليَ لا يُنتِجُ سُلوكًا قابِلاً للتحويل؛ **4**. أن ينتُجَ عنِ التّعلُّم فهمٌ عميقٌ للسُّلوكِ المكتَسَب. وعلى العُموم فإنَّ المتعلِّمَ يُمكنُ أن يَستخدِمَ المعارفَ أو الكفاءاتِ التي اكتسبَها من قبل إذا عَرَضَ عليه المدرِّس وضعًا تعليميًّا مُختلِفًا قليلاً عنِ الوضعِ الَّذِي سبَقَه، وإذا رافقهُ بأدواتٍ وتعليماتٍ مُكيَّفة على حسبِ السِّياق الجديد. <<وإذا كانَ التحويلُ قائمًا على التَّعميمِ والتجريدِ، فمن المنطِقيِّ إذًا أن يَجْرِيَ تدريسُ القَوانِينِ والمبادئِ والطَّرائق ذات أعلَى مُستَوَى تَجريديٍّ مُمكِنٍ. إنَّها الحُجَّةُ التي نَمَّاها المكوِّنونَ الَّذينَ يُفضِّلونَ المسْعَى الاسْتِنْباطِيِّ (الاستِنتاجِيّ). .. غيرَ أنَّه لا تكفِي معرفةُ المبدإ أو المبادئِ التي تُحدِّدُ مَهمَّةً ما، فلا بُدَّ من الممارَسةِ الفِعلية... وبِعبارةٍ أُخرَى ينبغِي تدريسُ التحويل في آنٍ واحدٍ مع تدريسِ المعارف القاعِديَّة التي تَرغَبُ أن يَجريَ تحويلها وليس بعد>>. (Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

أشكالُ التحويل: يُمَيِّزُ (Gagné) **التَّحويلَ العَموديَّ**، الّذي يَجرِي في الميدانِ نفسِه (المادّة نَفسِها)، عنِ **التحويل الأُفُقيّ** الَّذي يتمثَّلُ في إنشاءِ معرفة أو إجادة الممارَسة في وَضْعٍ يتعلَّقُ بموادّ أُخرَى أو مَجالاتٍ أُخرَى غير مَجالِ التَّعلُّم. أما (D’Hainaut L.) فيُميِّزُ بين ثلاثةِ مُستوياتٍ من مُستوياتِ التحويل: **1**. التحويل المدرسيّ أو الأكاديميّ، وهي القُدرةُ على التحويلِ في أوضاعٍ مدرسيَّة أو دِراسيَّة؛ **2**. التحويل العمليّ (الإجرائيّ) الَّذي يتجلَّى في أوضاعٍ حقيقية مُراقَبة؛ **3**. والتحويل الكامِل؛ وهو عِبارةٌ عن القُدرةِ على استخدامِ المعارف وإجادةِ الممارسة المكتَسبَة في جميعِ الأوضاعِ حيثُ يَكون وَجِيهًا وعَفْوِيًّا.

تَحْوِيل المَعارِف

Transfert de connaissances

<< استِعمال مَعارف مُكتسبة في مُواجهة وَضْعٍ جديد>>.

<< استِعمال المَعارِفِ المُكْتَسَبَة في وَضْعٍ جديد>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التعليم/ التحويل والإدماج: إدماجُ المعارف ضمن الكفاءات وتحويلها لا يحدُث بشكلٍ تِلقائيّ إنَّه أمرٌ ينبغِي أن يخضَعَ للتَّعليم والتَّدريب. وهذا ما يُشيرُ إليه اليوم (Perrenoud, P) بقوله: << وفي التعليم الثانويّ خاصَّة، نستطيعُ أن نزعُمَ أننا نمنحُ معارفَ تندرجُ ضمنَ مواد دراسية دون أن نكترثَ بإدماجِها ضمن كفاءات، أو استثمارها في الممارسات الاجتماعية. هذا الانفصام يُمكنُ أن يُؤسَّس على: **1**. الانطباع بأنَّ هذا الإدماج سيتِمُّ بذاته عندما يُواجه الفاعل أوضاعًا مُعقَّدة؛ **2**. رفض الاضطلاع بهذا الإدماج على أمل أن يقومَ بذلكَ مُكوِّنون آخرون أكثر خِبرةً، أو تُؤدِّي ذلك الحياة اليومية. .. إنَّنا نعلمُ بأنَّ تحويلَ المعارف وإدماجَها في كفاءات لا يتمُّ تِلقائيًّا، وإنَّما يتمُّ ذلك بفضلِ العمل، أي بتكفُّل بيداغوجيّ وتعليميّ >>. (Perrenoud, P.) . فالتَّحويلُ مثلُ التَّجنيد يقتَضِي نِيَّة، كما يقولُ (Rey, B.).

التَّحْيِين

Actualisation **Updating training**

<< جعلُ الكفاءات والقُدُرات والمعارف مُجارِيَةً أَحْدَثَ ما وقعَ من تقدُّمٍ في مَجالٍ ما من مجالات الشُّغل>>.

<< تكوينٌ يهدِفُ إلى تَكييف سُلوكِ فردٍ ومَعارِفِه وكفاءاتِه مع التّغيُّراتِ الطّارئة في مِهنتِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

ضرورة التَّحْيِين : يكون تَحيينُ المعارف والكفاءات ضرورياً كلّما طرأ جديدٌ في فرعِ نَشاط ما. فظهور مناهج جديدة، مثلا، يستَدعِي دوراتٍ لتحيين معارف المربِّين المِهنيّة.

التَّخَصُّص

Spécialisation **Specialization**

<< تَكوينٌ عالٍ يتَعلَّقُ بدراسةِ جانبٍ دقيق في مادَّة من الموادّ، أو بنشاط من النَّشاطاتِ ذاتِ الطَّابَع الاجتماعيّ أو الاقتِصاديّ أو الصِّناعِي>>.

<< 1. مَسارُ التَّكوين العالي الَّذي يتمحور على الدراسةِ المُعمَّقة لمادّة أو مَجالٍ من مجالاتِ النّشاط، وهو أعلَى من التكوينِ المَمْنوحِ في البرامِج العاديَة. 2. دِراسةٌ مُتَقدِّمة تهدِفُ إلى تَدعيمِ، وتنمية، وتَعميقِ القُدُراتِ العِلمية، والمَعارِف المُكتَسَبة أثناءَ التَّكوينِ العامِّ أو التّكوينِ القاعِدِيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Spécification | **Specification** | **التَّخْصِيص**

<< **1**. عملية تستَهدِفُ الحَصْرَ الدّقيقَ لدراسة أو حُدودِ مُحتَوَى برنامجٍ، أو هدفٍ، أو امتحان، أو بَنْدِ سُؤَال، بالإضافةِ إلى بيانِ السُّلوك المُستَهْدَف وشروط الإنجاز المُمْكِنة لأغراضِ التَّقييم. **2**. مَسارُ بيانِ هَدفٍ أو عِدَّةِ أهْداف خاصَّة تَستَهدِفُ بُلوغَ مُحتَوَياتٍ مَدرسيّة ومهارات، في إطار هدفٍ عامٍّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Spécification pédagogique | **Educational specfication** | **التَخْصِيص البيداغُوجي**

<< وصفٌ وتوجيهاتٌ ترافقُ وسائل تعليمية أو تجهيزات مُخصَّصة للتَّعليم، تَشرَح الاستِعمال البيداغوجي الذي ينبغي أن يُعتَمَد>>.

(actuel de l'éducation Dictionnaire)

Spécification des qualifications | **Skills specification** | **تَخْصِيص التَّأْهِيل**

<< وَصْفٌ مُفصَّل للقُدرات والمعارف الضَّرورية لإنْجاز مهمَّة أو [الاضْطِلاع] بِمِهنة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Spécification de la formation | **Training specfication** | **تَخْصِيص التّكوين**

<< وصفُ المهامّ التي ينبَغي أن يَضْطَلِعَ بها بإتْقان الشخصُ الخاضعُ للتّكوين بُغيةَ سَدِّ الفارِقِ المَوجودِ بين ملمحِ تأهِيله عند الانطلاق [في التكوين] ومُتَطلَّبات منصب الشُّغل المُستَهدَف>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Spécification des tâches | **Job specfication** | **تَخْصِيص المَهامّ**

<< وصفٌ مُفصَّل للشُّروط، والنَّشاطات ومُستَوَى الكفاءة المَطلوبة من العامِل من أجل مُمارسةِ عَمل ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّخْطِيط | Planning | Planification

<< الطريقُ المَرسوم مسبقًا والذي يَسلُكُه المسؤولون عندَ اتّخاذهم للقرارات وتنفيذهم للعمَل>>.

(د. رُشدي طُعيمة)

<< مَسْعَى برمَجةِ العَمَل بُغْيَةَ بُلوغ مَقْصَد>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés)

<< تَنظيمٌ على أساسِ خُطّةٍ مُتعدِّدةِ السَّنوات لتنمية اقتِصاد، أو جهاز، أو نَشاط، وتحديد الوسائل المُواتية >>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< مَسار قراريّ [يرمي إلى اتّخاذ قَرار] يشتَمل على توجيهات وعلى مُخطَّط عملٍ، مَنطِقيّ ومُنَظَّم، مُحدَّدٌ سَلفًا مع مُراعاةِ الحاجات، والأهداف، والأشخاص، والموارِد، والعمليات المعنية في الإنجاز الآتي للمَقاصِد. الناتج عن المسار المَذكور>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< تحديدُ أهدافِ المشروعِ والطُّرُق اللازِمة لتوجيهِ الأفراد في نشاطاتِهم لتحقيقِ هذه الأهداف بطريقة سهلة غير مُعقَّدة>>. (Bennett عن د. رُشدي طعيمة)

أُسس التخطيط: بغضِّ النظر عن طبيعة الميدان، فالتخطيط يعتمد على: **1**. تحليل المهامّ التي تنتظِر الإنجاز؛ **2**. تنسيق المهام؛ **3**. تحديد كيفية الإنجاز؛ **4**. حصر الموارد والوسائل الضرورية.

التَّدخُّل | Intervention | Intervention

<< التصرُّف في وَضْعٍ ما قصدَ تَعديلِه>>.

<< 1. القيامُ بِمُمارسةٍ واعية وإرادية في أوضاعٍ مُحدَّدة قصدَ إحداث تغيير عليها أو التأثير فيها. 2. تصرُّفٌ واعٍ وإراديٌّ يهدِف إلى دَعمٍ، وتَحفيزٍ، أو تغيير شتَّى الْعَلائِق في وَضْعٍ بيداغوجي>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّدَرُّج | Progression | Progression

<< الانتقالُ في دراسة مادّة ما من البَسيط نحو المركب، ومن السَّهل نحو الصّعب، ومن المُحَسّ نحو المُجرَّد>>.

<< التَّدرُّجُ يدُلّ على المَسارِ الذي يَتِمّ بوساطتِه تطوُّر مُستمِرّ وَفْقَ احتِرامِ ترتيب مُحدد ومبادئ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مُرادِف: تَدريج.

أهمية التَّدرُّج: تدرُّجُ التعليم ضروري لتسهيلِ التحصيل وتنظيمه.

تاريخ: فكرة التَّدرج مَعروفة في الثقافة العربية الإسلامية؛ فقد قال الإمام شرف الدين العقيلي (توفي سنة 576 هـ): << الصَّوابُ عندي (...) ما فعله مشايخُنا، فإنَّهم كانوا يختارونَ للمبتدئِ صِغارات المبسوطة لأنَّه أقربُ إلى الفهم والضَّبط، وأبعد من الملالة، وأكثر وُقوعًا بين الناس >>. أمَّا ابن خلدون (توفي سنة 808 هـ)، فقد أشار إلى المفهوم بوُضوح، فقال: << اِعلَمْ أنَّ تلقينَ العلومِ للمُتعلِّمين إنَّما يَكونُ مُفيدًا، إذا كانَ على التَّدريجِ شيئًا فشيئًا وقليلا قليلاً، يُلقَى عليهِ أوَّلاً مسائلُ من كُلِّ باب من الفنّ هي أُصولُ ذلك الباب، ويُقرَّبُ له في شرحِها على سبيلِ الإجْمال، ويُراعَى في ذلكَ قوّةُ عقلِه واستِعدادُه لِقَبولِ ما يُورَد عليه، حتّى ينتَهِيَ إلى آخر الفنّ...>>

التَّربية — Education — Education

<< تَأثيرُ جِيلٍ على الأطفال والشُّبَّانِ أو الراشدين من أجل جَعْلِهم أفرادًا مُندَمِجينَ في مُجتَمَعٍ ما>>.

(Dictionnaire de pédagogie.)

<< مَجموعُ التَّصرُّفات والتَّأْثيرات التي يُمارِسُها إراديًّا إنسانٌ على آخر، ومبدئيًّا يُمارِسُها راشدٌ على شابٍّ، والتي تَهدِفُ إلى التوجِيه نحوَ مَقصَدٍ يتمثَّلُ في تكوين استِعداداتٍ شتَّى لدَى الشبابِ تَتطابَقُ مع الغايات التي يَصيرُ إليها عندما يُصبِحُ ناضِجًا>>.

(Dictionnaire encyclopédique عن Hubert, R.)

<< تنميةُ الشّخصية البشريةِ الاجتماعيةَ إلى أقصَى درجة تَسْمَحُ بها إمكاناتُها واستِعداداتُها بحيثُ تُصبحُ شخصيةً مُبدِعةً خلاّقةً مُنْتِجة مُتطوِّرة لذاتِها ولمُجتمعِها ولبيئتِها من حولِها>>. (يوسف إبراهيم نبراي)

<< كلُّ النشاطات المُتعلِّقة بقُدرةِ الفرد على التّعلُّم، والاكتِساب، والاختيار، والإبداع، والاتِّصال، والتَّحدِّي، والاسْتِجابة للتَّحدِّي، لتكون للفرد أهدافٌ واضحة للعيش في مُجتمع اليوم ومُجتمعِ الغَد، وفي نفس الوقت ينال الرِّضا أثناء تحقيق تلك الأهداف>>.

(Hammel, C. عن د. يوسف إبراهيم نبراي)

<< تنمية مُتناسقةٌ ونشيطة، لَدَى الكائنِ البشريّ، لمجموع كوامنه (الوِجدانية، والخُلُقية، والبدنية، والروحية، إلخ. ..)؛ تنمية روح الاستقلال والمسؤولية، والقرار، والقِيَم الإنسانية، والسَّعادة لدَى الفرد؛ تحويل نشيط وإيجابيّ ومُستَمِرٌّ للشَّخص>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تاريخ: وردتْ كلمة (تربية) في كتاب (الفهرست) لابن النَّديم (توفي سنة نحو 380 هـ)، كما أُستُعمل قديمًا مُرادفانِ لها؛ وهما: التأديب (ابن خلدون)، والتهذيب (المعرّي)...

غاية التربية : << تنمية مُنسجِمة لكلِّ كَوامنِ الإنسان قصد [بُلوغِ] وَضْعٍ أعلى ونِهائِيٍّ من الكَمالِ يُتيحُ استِقلالَ نُمُوِّ التفكير والتَّصرُّف>>. (Legendre 1983)

أهداف التربية: 1. النُّمُوّ الشَّخصِيّ؛ **2.** العلاقات الإنسانية؛ **3.** الاكتساب المستمرّ للكفاءات؛ **4.** التخصُّص. **5.** حيازة قُدرةِ فَهْمِ التراث الحضاري الذي يُؤثِّر في المجتمَع الَّذي يعيش فيه المرء، والإسهام في تنميته.

وظائف التربية: 1. إيجاد تَجانُس بين الناس وخلق وحدة فكرية بينهم؛ **2.** غربلة التُّراث الثقافي وتصفيته لأنّه فيه الغثُّ والسَّمين؛ **3.** تبسيط التراث الثقافي بحيث يستطيعُ الطفلُ اكتسابه من غير عناء ولا مشقَّة. .. والتبسيط والتلخيص يقتضيان التنظيم وتقسيم الثروة الثقافية إلى جُرعات بحيث يستطيعُ المتعلِّم أخْذَها على مراحل حسب العمر ومُستوى الفهم والاستيعاب؛ **4.** مُساعدة الفرد على النُّمُوّ نُموا سليمًا عقليا، وبدنيا، وروحيا وعاطفيا. (د. يوسف إبراهيم نبراي)

الإسهام في تنمية التراث الحضاري : لا يُمكن أن يبلُغ الشباب والراشدون درجةً يكونون فيه ا قادرين على الإسهام في تنمية التراث الحضاري إلاَّ إذا: **1.** تحصَّلوا على الكفاءة اللغويّة وحازوا ملكة التواصُل؛ **2.** أجادوا المِمارسة الأولية المرتبطة بتحصيل المعارف؛ **3.** تفتَّحتْ شخصيتهم؛ **4.** انبعثتْ لديهم روح الإبداع؛ **5.** درسوا الثقافة التي ينتمون إليها وثقافات غيرهم؛ **6.** درسوا قوانين الطبيعة.

التَّربية الأساسِيّة — Fundamental education — Education fondamentale

<<تربية تهدفُ إلى تَلْبِيَةِ الحاجاتِ التربوية الأساسيَّة، إنَّها المُستوَى التَّلْقِينيّ الأوَّل، أو هي المُستوَى القاعِديّ الذي يُمكِنُ أن يُعتَمَدَ أساسًا للتَّعلُّمِ المُعمَّق؛ هي مصدرُ النُّمُوِّ البَشَريّ>>.

(اليونسكو)

التَّربية الإسلامية — Islamical education — Education islamique

<< تربية تُخاطِبُ وِجدانَ المتعلِّم وعقلَه في آنٍ واحد، وتهدفُ إلى غرسِ القِيَم الدّينية لديه قصدَ بَعْثِ سُلوكٍ ومواقِفَ تنسجِم مع ما شرَّعَه الله في القرآن الكريم من أحكام تتعلَّقُ بالعقيدةِ والعبادات والمُعاملات واستِخلاف الله في الأرض قصدَ نيلِ السَّعادة في الدُّنيا والآخرة>>.

التربية الإسلامية المُتكاملة: تقتضي التربية الإسلامية المتكاملة: **1.** أن يتمثَّل المتعلِّم العقائد الأساسية: (الإيمان بالله، وملائكته، ورسله، وكُتُبه، واليوم الآخر)؛ **2.** أن يطَّلع على القرآن الكريم، ويتدرّب على تِلاوتِه انطلاقًا من المصحف، وعلى التَّمعُّنِ في مَعانيه؛ **3.** أن يكون له إلمامٌ مُرضٍ بمُحتوياتِه؛ **4.** أن يَعرِفَ الحلالَ والحرام من خلال النصوص القطعية من حيث وُرودُها ودلالتُها؛ **5.** أن يحفظ ما تيسَّر من القُرآن الكريم، وخاصَّة ما يتعلَّق بالعقائد

والأحكام وبمواطن الإعجاز، وبتاريخ الرّسُل؛ **6**. أن يطَّلع على أهمّ موضوعات الفقه المتعلِّقة بـ: الطهارة، والصلاة، والزكاة، والصيام، والحجّ، والزواج، والطلاق، والحدود، والأطعمة والأشربة، والعُقود. **..7**. أن يستوعِبَ مَغزَى الآيات القُرآنية المتعلِّقة بالدَّعوةِ إلى النَّظر في مَلكوتِ السَّموات والأرض وفي النَّفس رجاءَ بعث الفُضول العِلميّ والرَّغبة في الاهتمام بالبحث عُمومًا.

التربية الإسلامية/ التربية الدينية : التربية الدينية مُصطلَح عامّ، ويُستعمَل عادة في المجتمعاتِ ذات الطَّوائف الدينية، حيثُ قد يُراد به الدينُ المسيحيّ أو اليهوديّ أو الإسلاميّ، ومُصطلحُ التربية الإسلامية خاصّ، ويُستعمَل في المجتمعاتِ المسلمة الصِّرْفة.

التَّربية البَدَنِيّة

Education physique | **Physical education**

<< التّربيةُ التي تتعلقُ بتنمية قُدرات الأجسام والمهارات الحركية لدَى المُمارِس>>.

التَّربية البدنية القاعديّة

Education physique de base | **Basic physical education**

<< عبارةٌ تدُلُّ على التربية البدنية في المدرسة الابتدائية المُوجَّهة إلى تسهيل التنمية التَّطويرية للوظائف الحركية، والإدراكية الحركية لدَى الطِّفل وفق مُقاربة بيداغوجيةٍ تَعْتَمِدُ البحثَ والاكتشافَ المُوجَّه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّربية الخُلُقية

Education morale | **Moral education**

<< تربيةٌ تهدِف إلى بَعْثِ القِيَم وتَنميَةِ المواقِفِ في الاتجاهِ الَّذي يُقرُّه المُجتَمع>>.

<< تربية تتعلَّق بتنمية مفهوم القِيَم والأخلاق لدَى الفرد>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مصدر الأخلاق الفاضلة: مصدر الأخلاق الفاضلة هو الدين؛ فالأخلاق التي تتبنَّاها مُعظم المجتمعات مصدرُها في أغلبِها هو الدين، وإنْ استعاضت بعض الفِئات هذه الأخلاق بأُخرَى في الوقت الحاضر.

المَعروف والمُنكَر : أقرَّ القرآن الكريمُ أنَّ الأخلاق التي يُمكنُ أن تصدر عن الفردِ نوعان: مَعروف ومُنكَر: فالمواقف الإيجابية هي التي يَرتضيها المجتمع ويُشجِّعُها، وهي المواقف التي تندرجُ ضِمن ما هو "مَعروف" ومقبول. والمواقِف السلبية هي المواقف التي يرفُضُها المجتمعُ ويُناوِئُها ويعُدُّها "مُنكَرًا". فحامي الأخلاق هو المجتمَع؛ ومن ثمَّ فقد أقرَّ القرآن الكريم العرب ـ أثناءَ نُزوله ـ على بعض الأخلاق، وصرفهم عن البعضِ الآخر.

الأخلاق الإيجابية والإسلام: الأخلاق الإيجابية لَدى المجتمعات المسلِمة مُتولِّدةٌ في أغلبِها عن الدين؛ ومن ثَمَّ فالالتِزامُ بها من الالتزام بالدين والإخْلال بِها إخلال بِه.

قائمة الأخلاق التي تُقرُّها المُجتمعات المُسلمة : الإيثار، الكرم، التعاوُن، الصِّدق، التَّعفُّف، الرَّحمة، توقير الكبير، الحياء، غضّ البصر، الصَّبر، الاحتشام، التّواضع، مُساعدةُ المِلْهوف، إتقانُ العمل، البرّ بالوالِدين والإحسان إلى الجار والصَّديق، النظر في ملكوت السموات والأرض...

التَّربية الشّاملة Global education Education globale

<< هي التربية التي تَهدفُ إلى تَسهِيل فهمِ أبعاد العالَم الحالي والمُستَقبليّ المُختلفة والاشْتِراك الفعَّال في الرِّهاناتِ المُتلازِمة من قبل الأفراد>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّربية المَدَنيّة Education civique

<< مادّة تعليمية هدفُها تكوين التلاميذ للمُواطَنَة عن طريق معرفة المُؤَسَّسات السياسيّة والإدارية والاقتصادية والاجتِماعية. تربية تتعلَّقُ بالقواعد الأوليّة للحياة الديمقراطية والتي تقتصر على المجالات الأساسية مثل السلوك الاجتماعيّ المَسؤول، والمؤسّسات السياسية والإدارية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< تكوين المُواطن المُستَنير والمسؤول، يُمنَحُ في المدارس الابتدائية وفي المُتوسِّطات>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

هدف التربية المدنية: <<تهدِف التربية المدنية إلى نقلِ مبادئِ الحياة الفردية والجماعية الضرورية للعيش في جماعة إلى التلاميذ؛ ومن بين هذه القواعد تُمَنَحُ مكانةٌ مرموقة لدراسة الحياة السياسية الديمقراطية، وبشكل خاصّ لدراسة المؤسَّسات>>. (Dictionnaire encyclopédique عن Audigier, F.)

التربية المدنية/ التربية الإسلامية/ التربية الخُلقيّة : التربية المدنية لا تُعوِّض التربية الإسلامية ولا التربية الخُلقيّة، ومن ثمَّ فلا يُمكنُ، وحدَها، أن تكوِّن المواطن المسؤول والمستَنير، وإنما المواطن المنضَبِط الذي يحترِمُ التَّنظيم السياسي والإداري الَّذي يقودُ المجتمع. ويبدو أنَّ المجتمعات اللائكية تتَّخِذها وسيلة لتنشئَةِ الأجيال على الطَّاعة والانضباط لمجابهة نزعات التغيير والتجديد الكامنة. التربية المدنية لا تزرعُ القِيَم الجوهريّة، وإنَّما تنقُل معارف تتعلَّق بطبيعة النظام السياسي وأدواته الإدارية، ومن ثمَّ فهي لا تُسهِمُ في التكوين الوِجداني إلاَّ بقدر قليل.

التّرتِيب

Classement — **Ordering**

<< القِيام بتنظيم وَفقَ ترتيبٍ مُحدَّد>>.

(Le Petit Robert)

<< القِيامُ بمَنْحِ رُتْبةٍ أو ضَمّ تلميذ ينتمِي إلى مجموعة إلى مَجموعة فَرعية وفق بعض المَقايِيس (النجاح في امتحان، العُمُر، مَحلّ الإقامة، الاهتِمام، الترتيب الألف بائِيّ ، صعوبات التعلُّم، إلخ.)؛ توزيع التلاميذ على الأقسام وَفقَ مَقاييس مُعدَّة سلَفًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّرتِيب السُّلَّمِيّ

Hiérarchie — **Hierarchy**

<< تنظيمُ مَجموعةٍ ما بحيثُ يكونُ كُلُّ عُنصُر فيها مُنْضَوِياً تحت العُنصُر الَّذي قبلَه وأعلَى من العُنصُر الذي يَلِيه >>.

<< تَصنيفٌ عَموديّ حيثُ تخضَعُ كلُّ رُتبةٍ أو زُمرةٍ للمُسْتَوى الأعلَى المُباشِر>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

التَّرتِيب السُّلَّمِيّ للأهْداف

Hiérarchisation des objectifs

<< ترتيب الأهداف وَفقَ الأهمية والشُّمولية بِحَيث تأتي الأهدافُ الأكثرُ شُموليةً، ثم الأهداف التي تليها في الدَّرجة حتَّى الوُصول إلى الأهداف التي لا تقبَلُ التحليل>>.

مصادر الأهداف : لكل مُستَوًى من مُستويات الأهداف مَصدر خاصٌّ به: فالغايات (غايات التربية) تصدُر عادة عن المجالس التشريعية وعن السلطات السياسية العليا وعن كبار العلماء والفلاسفة؛ والمقاصد تُصاغ على مُستوى وَزارة التربية استِْنادًا على الغايات التي تُحدِّدُها الجهات المعنيّة؛ والأهداف بمُستوياتها المختلفة من اختصاص المربين سواء كانوا مُؤلفين أو مُدرِّسين.

أمثلة عن ترتيب الأهداف : **1**. الغاية؛ **2**. المقصَد، **3**. الهدف العام؛ **4**. الهدف الوَسيط؛ **5**. الهدف الخاصّ؛ **6**. الهدف العَمَلي (الإجرائي).

التَّرتِيب السُّلَّمِيّ للتَّعَلُّم

Hiérarchisation des apprentissages

<< يُعدُّ هدفان تَعلُّميَّانِ، سواءٌ كانا مَعرِفِيَينِ أو إجرائِيَين أو سُلوكِيين، مُتَرابِطَيْنِ سُلَّمِيًّا إذا كانتْ مَلَكَةُ أحدِ الهَدفينِ ضَروريَّةً لِمَلَكةِ الهدفِ الآخَر>>.

التَّرْقِيـم Punctuation Ponctuation

<< نِظامٌ من الرُّموز يُتَّخَذُ للإشارةِ إلى تقسِيمِ البلاغِ المَكتوب، وتَحديد الصِّلات بين الجُمل، وبيانِ بعضِ الإيحاءات الوِجدانيَّة >>.

أصلُ التَّرقيم : من الخطإِ اعتِبارُ التَّرْقِيم مجموعة من القواعد المتَّفَق عليها؛ إذ لا يوجدُ تَوَاضُعٌ يتعلَّقُ باستِخدامِ أنواعِ النِّقاط المعروفة. غير أنَّ هذه النِّقاط أصبحتْ مُتداولةً في شَتَّى اللغات. وقد دخلتْ إلى العربية عن طريقِ الطِّباعة الحديثة. غيرَ أنَّ العربية عرفتْ نمطًا مُتطوِّرًا من الترقيم يتجلَّى في كِتابةِ المصحف الشَّريف، يَتَجاوَزُ في مَداهُ التَّرقيم العادي المعروف الآن.

وظيفةُ التَّرقيم: للتَّرقيمِ وظيفةُ إخبارِ القارئ بالأماكنِ التي ينبغِي له أن يُسجِّلَ فيها وقفًا وجيزًا أو كاملاً لضمانِ الوتيرة العادية لقراءة الجُملة. لكنَّ الترقيمَ يُساعدُ أيضًا على تمثُّلِ المعنَى.

نَمطَا التَّرقيم: الترقيم نمطان: **1. الترقيمُ الإجباريّ** ؛ مثل النُّقطة إثْرَ جُملة مُستقلَّة المعْنَى، أو بعد جُملة استفهامية مُباشرة؛ **2. الترقيم الاخْتِياريّ** ؛ ويتعلَّقُ **بالتَّلوين الأُسلوبيّ** ؛ ففي الجُملة الآتية: (الفَلسطِينِيُّون رجالاً، ونساءً، وأطفالاً، يُقاومون الاحتلال بصبر، وثَباتٍ، وعَزْمٍ، وتصميم.)، ليستْ الفواصِلُ المستَعملَة ضروريّة؛ إنَّها تَلفِتُ الانتِباهَ، فقط، إلى الفئات التي تُقاوِمُ الاحتلال، من جهة، وإلى الصِّفات التي تتحلَّى بها هذه الفِئات وهي في حالة المقاومة. وهذا النَّمطُ من الترقيم يستعملُه الأُدباء كثيرًا، وخاصَّة منهم النُّثَّار، كما يتجلَّى في هذه الفِقرة لأحمد حسن الزَّيَّات: << يَمْتازُ النَّثْرُ في الجاهلية بِجَرَيانِه مع الطَّبْع، فليس فيه تكلُّف ولا زُخْرُف ولا غُلُوّ. يَسيرُ مع أخلاقِ البَدْوِيّ وبِيئَتِه، فهو قَوِيُّ اللفظ، مَتينُ التَّركيب، قصيرُ الجُملة، مُوجَزُ الأُسلوب، قريبُ الإشارة، قليل الاسْتِعارة، سَطْحِيُّ الفِكرة. ورُبَّما تَساوقتْ فيه الحِكَم واطَّردتِ الأمثال من غير مُناسبة قوية ولا صِلَة متينَة>>.

الاسْتِعمال: 1. النُّقطة (.): تُوضعُ النُّقطةُ إثْرَ جُملةٍ كاملة ومُستقلَّة؛ نحو: (الدينُ المعاملة.)، كما تُوضع النقطةُ إثْرَ الحُروف التي نرمزُ بها إلى أسماء؛ نحو: (و. م. أ.) أي الولايات المتَّحدة الأمريكية. **2. العودة إلى السَّطر** : وتُشيرُ إلى نهاية فكرة وبداية أُخرى. والغالبُ أنَّ تُجسَّدَ العودةُ إلى السَّطْر بعلامة مَرْئِيَّة تتمثَّلُ في تركِ مسافة نحو نصف سنتيمتر في بداية السَّطر؛ **3. نقطة الاسْتِفهام (؟)**: وتوضعُ عادةً إثْرَ جملة استِفهامية حقيقية؛ نحو: (هل سافرَ سعيد؟) غير أنّنا لا نضعُ نقطةَ استفهام إثْرَ "صيغة الاستِفهام" التي تردُ ضِمنَ سَرْدٍ؛ نحو: (جاءَ عُمر، فسألتُه هل جاء سعيد.) وهناك حالة خاصَّة: ففي قولِنا: (هل تَعرِفُ المثِلَ القائلَ: << يَداكَ أَوْكَتَا وفُوكَ نَفَخ >>. من المفروض أن نَضَع نُقطةَ الاستفهام إثْرَ الجُملة الاستِفهامية، غيرَ أنَّ نُقطة الاستِفهام مثل النُّقطة تدُلُّ على انتهاء الجُملة. وبما أنَّ الإشارةَ إلى ذكر نَصٍّ يتطلَّبُ حتمًا وضعَ نُقطتين قبلَه، وبما أنَّه لا يليقُ وضعُ نوعين من النقاط في مكانٍ واحد، تمَّ إلغاءُ نُقطة الاستِفهام. **4. نقطة التَّعجُّب (!)**: تُوضَعُ إثْرَ صِيغَتَي التَّعجُّب القِياسِيَّتين (ما أَفْعَلَه، وأفعِل بِهِ)، وإثْرَ التَّعجُب السَّماعيّ؛ **5. الفاصِلة (،)** : وتُستعملُ لفصلِ الكلمات داخلَ الجُملة الواحدة من

جهة، والجُمل القصيرة بعضِها عن بعضٍ من جهةٍ أُخرَى؛ على نحو ما جاء في فِقرةِ الرَّافِعيّ هذه: << قُلتُ: دخلَ علينَا المِسجدَ يومًا أعرابيّ جاءَ من البادية، وقامَ يُصلِّي وأطالَ القِيامَ والناسُ يَرْمُقُونَه، ثمَّ جَعلوا يَتعجَّبونَ منه، ثمَّ رفعوا أصواتَهم يمدحونَه ويَصِفونَه بالصَّلاح؛ فقطعَ الأعرابيّ صلاته وقالَ لهم: مع هذا إنِّي صائم. ..>>. **6**. **النُّقْطَتان (:)** تُستعملُ النُقطتان: ا) للإشارة إلى أنَّ قولاً يأتي بعدهُما؛ نحو: نظر الصَّبيّ في وجهه لحظة ثمَّ قال: <<لا أعرِف>>. ب) للإشارة إلى تعداد؛ نحو: سَبيلُ الطُّمَأنينة في الحياة الدُّنيا: الإيمان بالله، والعمل الصَّالح، والكَفاف والعَفاف؛ ج) للإشارة إلى تعداد مَعْكوس؛ نحو: الإيمانُ بالله، والعمل الصالح، والعفاف والكفاف: سبيلُ الطُّمأنينة في الحياة الدُّنيا؛ **7**. **نقاط الحذف** (**...**): تدُلُّ نِقاطُ الحذفِ على حذفِ كلمة أو جُملة لسبب ما تاركةً للقارئ حريةَ استنتاج المحذوف وفقَ ما يوحي به سِياقُ الكلام؛ **8**. **القاطعة** (**؛**) (النقطة الفاصلة): تَدلُّ القاطعةُ على توقُّفٍ وجيز؛ فهي تقعُ من حيثُ قوَّتُها بين الفاصلة والنُّقطة. ونلجأ إلى القاطعة غالبًا عندما نُعبِّر على مَعنَيَين مُرتَبطين لا يليقُ أن نفصِلَ بينهما بنُقطة ولا بفاصلة؛ وخاصَّةً عندما يكونُ المعنَى الثاني تفسيرًا للمعنَى الأوَّل أو بيانًا له؛ نحو استعمال الرافعيّ: << وما ذَلَّتْ لُغةُ شعبٍ إلاَّ ذَلَّ، ولا انحطَّتْ إلاَّ كانَ أمرُه في ذَهابٍ وإدْبار؛ ومن هذا يَفرِضُ الأجنبِيّ المستعمِرُ لُغَتَهُ فرضًا على الأمّةِ المِسْتَعمَرَة، ويَرْكَبُهم بها، ويُشعِرُهُم عظمتَه فيها، ويَستَلحِقُهُمْ من ناحِيَتِها؛ فيَحكُمُ عليهم أحكامًا ثلاثةً في عملٍ واحد: أمَّا الأوَّلُ فحبسُ لُغتِهِم في لُغتِه سِجْنًا مُؤَبَّدًا؛ وأمَّا الثَّاني فالحُكمُ على ماضِيهِمْ بالقَتْلِ مَحْوًا ونِسْيانًا؛ وأمَّا الثالثُ فتَقْيِيدُ مُستَقبلِهِم في الأغلالِ التي يصنَعُها؛ فأمرُهُمْ من بعدِها لأمْرِهِ تَبَع>>. **10**. **القَوْسان ( )**: يُستعملان: 1. لإدراج إشارة داخلَ جُملة نُريدُ أن نُبيِّنَ بأنَّها ثانوية؛ نحو: النِّفاقُ (وبِئْسَ الصِّفة) مرضٌ من أمراض الشَّخصيّة؛ 2؛ **لحصر التواريخ**؛ **نحو**: **أبو العلاء المَعرّي** (363 . 449 هـ)؛ فوضعُ التاريخ بين قوسين يدُلُّ في الحقيقة على جُملة مُختصرة هي: وُلد سنة 363 ومات سنة 449 من الهِجرة؛ 3. للإشارة إلى صاحب القول؛ نحو: وجدْتُ شُجعانَ العُقولِ قليلاً (أحمد شوقي) أو طبيعةِ القول؛ نحو: يَداكَ أوكَتا وفوكَ نَفَخ (مثل جاهِليّ)؛ 4. كما نستعملُ القوسين لشرح كلمة أو عِبارة نظُنّ أنّ القارئَ قد لا يفهم معناها؛ نحو: كادَ يموتُ من الظَّمإ (العطش). **11**. **المُزدوجتان (( ))** : تُستعملُ المزدوِجتان: 1. عند الاستِشهاد أو الإتيان بقول حَرفيًّا؛ نحو: قال عُمر ((مَتَى استعبدْتُم الناسَ وقد ولدتهم أمَّهاتُهم أحراراً؟)) 2. عناوين الأعمال الأدبية أو الفنيّة؛ نحو: يُعدُّ ((الصِّديق أبو بكر)) واحدًا من أعمال محمد حسين هيكل في سِيَر عُظماء الإسلام. **12**. **المطَّة** (**ـ**) : تُستعملُ المطَّة في الحوار للإشارة إلى الانتقال من مُتكلِّم إلى آخَر، وفي ما عدا ذلك تُستعملُ في موضع الفاصِلة أو القوسين وخاصّة لإبراز الجُمل الاعتِراضية.

التَّرْكِيب — Synthesis — Synthèse

<< صِياغةُ كُلٍّ مُنظَّمٍ انطلاقاً من الأجزاء التي تُكوِّنُه>>.

<< عملية فِكرية تَقتَضِي، على عَكسِ التَّحلِيلِ، إعادةَ تَشكِيلِ كُلٍّ انطلاقًا من العناصِر التي تُكوِّنُه، وذلك بالمُضِيِّ من البسيطِ نحو المُرَكَّب>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< عمليةٌ فِكريّة تتمثَّلُ في جَمْعِ العناصِر الأساسيّة في كُلٍّ مُهَيْكَلٍ>>.

(Angers, M.)

بيان: يقتَضِي التركيبُ إزالةَ العناصر غير الأساسية لإدْماجِ هدفٍ من طرفِ الفاعِل وانْطِلاقًا من هذا المعْنَى فَلِلتَّعَلُّم صلةٌ وثيقةٌ بالتركيب. إنَّ قُدرةَ المتعلِّمِ على القِيامِ بالتَّركِيبِ مُتوقِّفةٌ بشَكلٍ كبيرٍ على استِقلالِه، ونُمُوِّه الفِكريّ، ونوعية الوَسَط الَّذي يحيا فيه.

نَمطَا التركيب: يُمكِنُ أن يكونَ التركيبُ مُجرَّدًا؛ مثل تركيب الأفكار المشتركة المتعلِّقة بالتربية عند العُلماء المسلِمينَ القُدَامَى، أو مَلموسًا؛ مثل تركِيب الماء في مادّة الكِمْياء.

زُمرة: التَّركيب زُمرةٌ من زُمرِ مُصنَّفات المجال المعرِفيّ (أنظُر مُصنَّفات بلوم وجانيي وبياجي).

التَّسَرُّب المَدرَسِيّ — School wastage — Déperdition scolaire

<< تَخَلٍّ مُبَكِّرٌ عن الدراسة لعددٍ من المتعلمين المُسجَّلين في مرحلة من مراحل التعليم>>.

<< الخُروجُ المُبكِّر لِعَدد من المُسجَّلين في المسار الدّراسيّ المُنْضَوين في مرحلة أو في برناحج دراسيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أسباب : أسباب التَّسرُّب المدرسيّ متعدِّدة؛ منها: الهجْر المدرسيّ، والطّرد لأسباب عِقابيّة، والصعوبات الماليّة (عدم توافر العائلة على إمكانات توفير لوازم التّمدرُس لأبنائها أو حاجتُها إلى تشغيلهم في الفلاحة أو الرعي).

التسرُّب المدرسيّ/ الهَجْر : مُصطلح الهجر يُطلق عادة على التَّخلِّي عن الدّراسة قبل نهاية مرحلة التعليم الإجباريّ بِخلاف التسرُّب المدرسيّ.

تَسْيِيرُ القِسْم — Classroom management — Gestion de classe

<< الأعمالُ التي يقوم بها المدرّس أو الأستاذُ داخلَ القسم من إلقاء الدرس واستِقطابِ انْتِباه المتعلِّمين ومُساءَلتهم ومُساعدتهم على تَحْصِيل المعارف سواءٌ كانت تصريحيّة أو إجرائية...>>.

<< وظِيفةُ المُدرِّس التي تَتَمثَّلُ في توجيه التلاميذ وإبقائِهِمْ على اتِّصالٍ بمهامِّ التَّعلُّم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

عناصرُ تَسيِيرِ القِسمِ: يقتَضِي تسيِيرُ القِسمِ حُسنَ استِغلالِ العناصِرِ الآتية: **1**. الزّمان والمكان؛ **2**. برنامجُ العملِ المتعلِّقُ بكلِّ حِصَّة؛ **3**. مَلَكة المادَّة التعليمية؛ **4**. الطرائق البيداغوجية وإجراءات العَمل؛ **5**. تنظيم العلائق بين المتعلِّمين؛ **6**. تَدابير التقييم.

مِقْياسُ النَّوعية : على حسبِ (.Doyle, W . 1986) فإنَّ مِقياسَ النَّوعية الجَيِّدة لِتَسْيِيرِ القِسمِ هو درجةُ التَّعاوُن والتَّبادُل بين المتعلِّمين من جهة، وبين التلاميذ والمدرِّس من جهةٍ أُخرَى. (عن Legendre)

التَّشْخِيص Diagnosis Diagnostic

<< التعرُّف على أسبابِ الفَشَل في تحقيقِ أهداف ما قصدَ تحديدِ العِلاج الضروريّ لتَجاوُز ذلكَ الفَشَل>>.

<< تَحديدُ طبيعةِ وجَسامةِ وتَبِعاتِ العامِلِ أو العوامِلِ التي تُسبِّبُ صُعوباتِ التَّعلُّم أو عدم التَّكيُّف>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

التَّشريع المَدرسيّ School legislation Législation scolaire

<<مجموع القوانين والنُّظُم التي تَسيرُ بموجبِها المُؤسَّساتُ التعليميّة>>.

<<1. مادَّة خارج التربية موضوعُها هو دِراسةُ مجموع القَوانِين والقواعد المُتعلِّقة بالمدرسة. 2. مجموع القَوانِين والقواعد المُتعلِّقة بمَدارس نِظام تربويّ ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّصْحِيح Correction Correction

<< 1. التَّصرُّفُ المُتعلِّقُ بتَقييمِ إنتاج [كِتابي]؛ 2. إبانةُ الحُلول الصَّحيحة المُتعلِّقة بعملٍ ما>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

هدفُ التَّصحيح : للتَّصحيحِ هدفانِ أساسيّانِ: **1**. مَنْحُ علامةٍ أو مَرتَبة أو شهادة؛ **2**. إعطاء صورةٍ عنِ التَّعلُّم الَّذِي حقَّقهُ التِّلميذ، وعن العَوائق التي تعترِضُ طريقَه، ومن ثَمَّ فالتَّصحيحُ عُنصُرٌ هامٌّ في التقييمِ التَّكْوِينِيّ.

التَّصْحيح النَّاجع: يَنبَغِي أن يُنْجَزَ التَّصحيحُ عَقِبَ إجراءِ المهامّ الكِتابيَّة لكي تُجْنَى منه الفائدةُ المَرْجُوَّة؛ ذلك أنَّ التَّصحيحَ الذي يأتِي بعدَ فترةٍ من إجراءِ العملِ الكِتابيّ يكون قليلَ التأثيرِ بِسَببِ النِّسْيانِ وفُتور الشَّوق والفُضول.

التَّصحيحُ الذّاتيّ | Self-correction | Autocorrection

<< تَصحيحٌ يُجريهِ المُتعلِّمُ على إجاباتِهِ عن أسئلة أو نشاطات كتابية تندرجُ ضِمنَ مَسار التَّعلُّم، بناءً على توجيهات المُعلِّم أو الأستاذ>>.

<< تَصحيحٌ يَقومُ به الفاعِل بعينِه>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

مُقتَضيات التَّصحيح الذاتي : لكي يُحقِّقَ التصحيحُ الذاتي النتائج المنتَظَرة منه ينبَغي: **1**. إعطاء المتعلِّمينَ التَّصحيح النَّموذَجيّ؛ **2**. السَّماح للمتعلّمين بالتَّبادُل في شأنِ الأخطاء المرتَكبة؛ **3**. لفت انتباه المتعلِّمين فُرادَى إلى أسباب أخطائهم وتوجيههم إلى سُبُلِ تَجاوُز ذلك لاحِقًا.

التَصْدِيق | Validation | Validation

<< 1. مَسارٌ يَهدِفُ إلى التَّثَبُّتِ من أنّ شخصًا أو عملية أو مُنظَّمةً أو مجالاً أو شيئًا يَتوافَرُ على مَجموعة من المُمَيِّزات المُحدَّدة. نتيجة هذا المَسار. 2. عملية تَتِمُّ بِوساطَتِها دِراسةُ صِدْقِ أداةٍ من أدواتِ القِياس أو تأسيسها أو المُوافقةِ عليها وتَقدِيرها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< صِفةٌ تُسنَدُ لِمَنْصُوص (نموذج أو فَرَضية أو استِدلال. ..) عندما يَبدو أنَّه يُعطِي صُورةً حَسنةً عنِ الحقيقة>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés)

التَّصَفُّح | Survey | Survol

<< مَسْعَى قِراءة يَسمَحُ بالاطِّلاعِ على مُحتوَى وثيقة ما في ظَرْفٍ وَجيز، عن طريقِ قراءَة عناوِينها وعناوينِها الفرعية وبداية بعضِ الفقرات وخواتِمها>>.

<< مَسَارُ قراءةٍ شُموليةِ النَّظْرة تسمَح بالاطِّلاعِ على وثيقة بحيثُ يتيسَّرُ الحُكمُ على وَجاهَتِها في إطار بحثٍ مُحدَّد، بشكلٍ سريع>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

فائدة التَّصفُّح: يُساعِدُ التَّصفُّح على الاطِّلاع السَّريع على مُحتويات كتاب أو مَلَفٍّ أو أيِّ وثيقة أُخرَى في أوجزِ وقتٍ، ومن ثَمَّ يُساعِد على الانتِقاء السَّريع للوثائق التي يحتاجُ إليها الباحث، كما يُساعد على أخذِ فِكرةٍ إجمالية عن مُحتوَى وثيقة ما.

التَّصْنِيف — Classification — Classification

<< التوزيع المُنتظِم للعناصر على الأصناف والزُّمر انطلاقاً من الخصائص المُميِّزة لكلِّ عُنصر من هذه العناصر>>.

<< تجميعُ الأشياءِ أو الظواهِر وَفقَ مِقياس أو عِدَّة مَقاييس>>.

(Angers, M.)

نوعا التَّصنيف: قديماً قال العربُ (التصنيفُ هو العِلم)، أي إنَّ القُدرة على تصنيف الأشياء دليل على وجود قدَر من العلم بالأشياء لدى الفرد. ويُمَيِّزُ الباحثون نوعين من التَّصنيف: **1**. التصنيف العلمي؛ وهو التصنيفُ الذي يستندُ على مَقاييس موضوعيّة، مثل التصنيف في عالَمَي الحيوان والنَّبات؛ **2**. التصنيف المنطقي أو الاصطناعي، مثل تصنيف الكُتب في المكتبات.

التَّصَوُّر — Conception — Conception

<< تَمثيلٌ داخِليّ لأفْكارٍ مُنَظَّمة وصُوَرٍ شارِحة يَستَعمِلُها المُتعلِّم من أجلِ انتقاءِ وتنظيمِ وهيكلةِ المَعلومات الجديدة، ومن ثَمَّ حِيازةِ الوَاقِع>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّصَوُّف — Mysticism — Mysticisme

<< العُكُوفُ على العِبادة والانْقِطاعُ إلى الله تَعالَى، والإعراضُ عن زُخرُف الدُّنيا وزينتها، والزُّهدُ فيما يُقبِلُ عليه الجُمهور من لذّة ومال وجاه، والانفرادُ عن الخَلقِ في الخُلوة للعبادة>>. (ابن خلدون)

<< طرحُ النَّفسِ في العُبودِيّة، والخُروجُ من البَشَريَّة، والنَّظَرُ إلى الحقِّ بالكُلِّية>>

(جعفر الخلدي المتوفَّى سنة 348 للهجرة - عن عبد الحليم محمود)

<< التَّصوُّفُ أسمَى درجاتِ المَعرفة بعدَ النُّبُوَّة، إنَّه مُشاهدةٌ وطريقٌ إلى المُشاهدة>>. (عبد الحليم محمود)

<< صَفاءٌ ومُشاهَدة>>.

(أبو بَكر الكتّاني المتوفَّى سنة 322 للهجرة - عن عبد الحليم محمود)

بيان : علَّق عبد الحليم محمود على تعريف الكتّاني بما يأتي: وإذا نظرنا إلى تعريف الكتّاني، فإنَّنا نجدُ أنَّ عبارتَه المختصرةَ قد جمعت بين جانبين هما اللذان، فيما نرى، يُكوِّنان، في وَحدةٍ مُتكاملة، تعريفَ التَّصوُّف (. . .) أحدُهما وسيلةٌ؛ وهي الصَّفاء، والثاني غاية؛ وهي المشاهدة. .. فالوسيلةُ تُؤدِّي إلى الصَّفاء، وإذا حلَّ الصَّفاءُ كان عند الإنسان استعدادٌ كاملٌ للمُشاهدة، فيجُودُ الله عليه بها إن شاء. والمشاهدةُ هي أسمَى درجات المعرفة، وهي الغايةُ النِّهائية التي يَسعَى وراءَها ذَوُو الشُّعور المرهَف، والفِطَر الملائكيّة، والشَّخصيّات الربّانيَّة. (عبد الحليم محمود)

الكَشْف : إنَّ مُجاهدةَ وخُلوةَ وذِكرَ [الصُّوفي] يتبعُها غالبًا كشفُ حِجابِ الحِسّ، والاطِّلاعُ على عوالمَ من أمر الله، ليسَ لصاحبِ الحسّ إدراكُ شيءٍ منها. والروحُ من تلكَ العوالم. وسببُ هذا الكَشْف أنَّ الرُّوحَ إذا رجع عن الحِسّ الظاهِر إلى الباطِن ضَعُفَتْ أحوالُ الحِسّ، وقَوِيَتْ أحوالُ الرُّوح، وغَلَبَ سُلطانُه وتجدَّد نُشْؤُه، وأعانَ على ذلك الذِّكر؛ فإنَّه كالغذاءِ لِتنمية الرُّوح، ولا يزالُ في نُمُوٍّ وتزيُّد، إلى أن يصيرَ شُهودًا بعدَ أن كان عِلمًا. (ابن خلدون)

المُتصَوِّف/ الزاهِد/ العابد: << المعرِضُ عن متاعِ الحياةِ الدُّنيا وطيِّباتِها يُخَصُّ باسم (الزَّاهِد)، والمواظِبُ على فعلِ العِبادات، من القِيام والصِّيام ونحوهما، يُخصُّ باسم (العابِد)، والمنصَرِفُ بفِكرِهِ إلى قُدس الجَبروت، مُستديمًا لشُروق نور الحقّ في سرِّه، يُخصُّ باسمِ العارِف [أي المتَصوِّف] >>. (ابن سينا عن عبد الحليم محمود)

الصُّوفي الصادق/ الصوفي الكاذب: <<علامةُ الصُّوفي الصَّادق أن يَفتَقرَ بعدَ الغِنَى، ويَذَلَّ بعدَ العِزّ، ويخفَى بعدَ الشُّهرة، وعلامة الصوفي الكاذِب أن يَستَغْنِيَ بعد الفَقر، ويعِزَّ بعد الذُّلّ، ويَشْتَهِر بعد الخَفاء >>. (أبو حمزة البغدادي عن القُشَيْريّ)

إنْكار التَّصوُّف: يُنكر الفقهاء وأهْلُ العقل التّصوُّف ويعتبرونه شطحاتٍ لا أساس لها، لا في الدين ولا في العلم. ومآخذ مُنكرِي التصوُّف هي: **1**. إنّ التصوُّف دخيل على الإسلام؛ **2**. إنّ الأدلّة على وُجود الله ووحدانيتِه وقُدرته وإرادتِه مبثوثة في القرآن ميسورة في متناول العقل الحصيف، وأنّ التماس معرفة الله باللجوء إلى متاهات التصوّف ليس أمرًا مضمونًا؛ **3**. إنّ التصوُّف ليس في مُتناول الجميع ولا يُمكن أن يتفرَّغ له كلّ النّاس فتتعطّل مصالحُهم؛ فهو نوع من الأرستقراطيّة التي تتنافى مع روح الإسلام، حيث إنّه عبارة عن تكليف بِما لا يُطاق، والله لا يُكلِّفُ نفسًا إلاّ وُسعَها؛ **4**. إنّ النّبيّ محمّد . صلّى اله عليه وسلّم . لم يكُن من المتصوِّفة؛ **5**. إنّ العقل الذي منحه الله للإنسان هو الهادي الذي يُمكن أن يطمئنّ إليه، فهو الوسيلة الوحيدة للوصول إلى اليقين؛ وقد حثّ القرآن الكريم على إعماله واللجوء إليه في آيات كثيرة ومتعدِّدة؛ **6**. التصوّف يتنافى مع ما يدعو إليه الإسلام من إعداد القوّة والجهاد في سبيلِه دفاعًا عن الدين وعن النفس؛ فالإسلام قوّة والتصوُّف ضُعف يُلجئ صاحبة إلى قِيام الليل وصوم النهار وتحميل عبء معاشه على عاتق غيرِه.

التَّعْبير الشَّفَوِيّ Oral expression Expression orale

<< واحدةٌ من الكَفاءات اللغوية الأربع التي ينبَغِي تنميتُها ومَلَكَتُها بِمَعية التعبير الكِتابيّ، وفَهْم [الخِطاب] الشَّفويّ، والقِراءة>>. (MEQ. 1977)

التعبير الشفوي الصحيح : لكي يكون نشاطُ التعبيرُ الشَّفوي نشاطاً صحيحاً ينبغي أن ينطلق من أوضاع (وضعيات) حقيقية تدفعُ المتعلّم إلى التعبير الطَّبيعي العفوي عمّا يرى ويُدرِك ويُحسّ.

دور المدرّس في نشاط التعبير الشفوي : يتمثّل دورُ المدرس في حصص التعبير الشَّفوي في: **1**. تشجيع المتعلِّمين على التَّعبير عن رُؤاهم وتجاربهم وذكرياتهم؛ **2**.حملُهم على التَّفكير المنهجيّ واستِعمال آليات الحِجاج؛ **3**. تصحيح أخطائهم اللغويّة والمعرفية والمنهجية.

التَّعْبير الكِتابيّ   Written expression   Expression écrite

<< واحدةٌ من الكَفاءات اللغوية الأربع التي ينبَغِي تنميتُها ومَلَكَتُها بِمَعية التعبير الشَّفَويّ وفهم [الخِطاب] الشَّفوي والقراءة>>. (MEQ . 1977)

مَلكةُ التَّعبير الكِتابيّ : تَتطلَّبُ مَلكَةُ التَّعبير الكِتابيّ فَترةً طويلة نسبيا؛ حيثُ إنَّ المتَعلِّمَ ينبَغِي له، لكي يَتَيَسَّر عليه التعبيرُ الكِتابِيّ، أن يُجيدَ اللغةَ من حيثُ مُفرداتُها وصِيَغُها وقواعِدُها من جهة، ويُلِمَّ بأهمّ تقنيات التعبير المتَداولة في المجتمع من جهةٍ أُخرَى.

التعبير الكِتابي الصحيح: لكي يكون نشاطُ التعبيرُ الكتابي نشاطاً صحيحاً ينبغي أن ينطلق من أوضاع حقيقية تدفعُ المتعلّم إلى الكتابة العفوية استِجابة لحاجات موضوعيةّ.

التَّعريف   Definition   Définition

<< مُقْتَرَحٌ يتكوَّنُ من ألفاظٍ يُفتَرَضُ أنَّها مَعروفةٌ، يُساعدُ على التَّعرُّفِ على شيءٍ ما بوساطة أهمِّ خَصائِصه>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<<بَيانُ حُدودِ دلالةِ كلمةٍ أو عِبارة أو أيِّ رَمْزٍ لُغَويّ ضِمنَ مَجموعةٍ من الألفاظِ المُترابطة. المَنْصوص التقريري الناتجُ عن هذا النوع من التَّحديد، والذي يَحصُرُ الدلالةَ الصحيحة لموضوعٍ من مواضيعِ الفِكر بوساطة ألفاظٍ أُخرَى يُفتَرَضُ أنَّها مَعروفة لدَى القارئِ المُستَهْدَف أو مَشروحة ضِمنَ موادّ أُخرى في القاموس>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّعلُّم   Learning   Apprentissage

<< تَغْيِيرٌ مُستَديمٌ للسُّلوكِ لا يُفسّرُ فقط بالنُّضجِ النَّفسِيّ>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés)

<< التَّغَيُّرُ الحاصِلُ في السُّلوك أو الكامِن السُّلُوكِيّ لَدَى الفاعل في وَضْعٍ ما، إثرَ تَجربةٍ مُتَكرِّرَة [مَرَّ بها] في هذا الوَضْع، بِشرطِ ألاَّ يُفسَّرَ هذا التَّغيُّر في السُّلوك بِمَيلٍ فِطْرِيّ أو بالنُّضْجِ أو بِحالاتٍ ظَرفيَّة لَديه (مثل التَّعب أو السّكر أو الهَوَس)>>.

(Bower و Hilard . 1981)

<< مَسارٌ ذُو أثرٍ مُستَديمٍ نِسبِيًّا يُكتَسَبُ بوساطتِه سُلوكٌ جديد أو تَغيُّر سُلوك مُتَوَافر عن طريق التَّفاعُل مع الوَسَط أو المُحيط>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< تَغيّرٌ مُستديمٌ للتَّمثِيلِ الذِّهْنِيّ والصُّوَر الذِّهْنِيَّة>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés)

<< اِكتِسابُ خُطَطٍ تَصوُّرِيَّة جديدة وتَعدِيلُها استِجابةً لِحاجاتٍ جديدة>>.

(د. جابر عبد الحميد)

<< 1. إدراكٌ وتَفاعُل وإدْماجٌ للشَّيء مِن قِبَل شَخصٍ. تحصيل مَعارِف وتنمية مواقِف وقِيَم تَنْضَمُّ إلى الهَيكلة المَعرفية لدَى الشَّخص. المَسارُ الّذي يُتيحُ تَطوُّرَ تَركِيبِ المَعارف والكَفاءات والمواقِف والقِيَم لدَى شخص ما. 2. إدماجَ واستِيعاب وإدراج مُعطياتٍ جديدة ضِمْنَ بُنًى معرفيةٍ داخلية موجودة من قبل>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< اِكتساب مَعارف أو كفاءات جديدة وتعديل مَعارِف وكفاءات مُكتَسَبة من قَبل>>.

(Shuell . 1986)

<< بِناءُ تَمثيلٍ بِإيجادِ علائِقَ بين المُعطَيات المُكتَسَبة من قبلُ، وتحسين هذا التَّمثيل بالتَّدريج من أجل عملٍ مُلائِم. التَّعلُّم هو تَعديلُ سُلوك لِوَضْعٍ>>.

(Berbaum, J.)

مَصْدر : أُستُعمِل لفظ (تعلَّم/تعلُّما) في العربية مُنذ القِدم؛ فقد وَرِدَ في السنة الشريفة بمَعنَى اِكتساب مَعارف جديدة.

بيانات: التعلُّم مَسارُ داخِليٌّ لَدَى الشخص، ينجُم عن مَسْعًى إرادِيٍّ يَقتَضِي الرِّضَى والرَّغبة، ويُفْضِي إلى حِيازَةِ أُلفةٍ مع وَضْعٍ من الأوضاع بحيثُ لا يَظهَرُ أيُّ تَردُّد عندَ مُجابهَتِه، وبحيثُ يَتَيَسَّرُ تَوقُّعُ النَّتائج أو الوقائع التي تَنْجُم عن تصرُّف ما؛ فلا تَعلُّمَ إذا لم يَقُمِ المتعلِّم بالممارسة، بإنجاز نشاطات بالتَّدرُّب. والتَّعلُّم تَركِيبٌ؛ فهُو بمَثابةِ إعادةِ تنظيمٍ مُنسَجِم ومنطِقيٍّ للهَيكَلة المتَوافرة إثْرَ إدماجِ عناصر جديدة. فالمتَعلِّمُ، وهو يُمارسُ التعلُّم، لا ينتبِهُ إلى العمليات الذِّهنية التي تجري في دِماغه، فهو يمرُّ بالمراحل الآتية: **1**. اكتساب معارف جديدة؛ **2**. مُواجهة المعارف الجديدة بالمعارِف القديمة؛ **3**. تَعديل المعارِف القَديمة عن طريقِ التَّصحيح والإضافة.

التعلُّم حسب المدرستين المعرفية والسُّلوكيّة : التعلُّم يَعنِي الحِيازةَ على العناصر التي تسمَح ببعثِ السُّلوك المرضِيّ الَّذي نرغَب فيه، فهو على حسبِ تصوُّر **المدرسة المعرفية** يَعنِي: **1**. الفهم؛ **2**. اكتساب المعلومات والكفاءات؛ **3**. إدماج صُور ذِهنيَّة جديدة في البِنْيَة المعرفية لدَى المتعلِّم؛ **4**. إحداث التغيير في التَّصورات السابقة. وعلى حسب **المدرسة السلوكية** يعنِي: **1**. إحداث تَغيير طويل المدَى على السُّلوك؛ **2**. إصدار رَدِّ فِعلٍ على مُنبِّهٍ أو مجموعة من المنبِّهات لم تَكُن تُثِيرُه من قبلُ.

تَقيِيم التعلُّم : نظرًا إلى أنَّ التعلُّمَ مسارٌ داخِليّ وأنَّه لا يُمكنُ مُلاحظة حُصولِه مُباشرة، فإنَّه يُستَدلُّ على وُجودِه من خلالِ مُلاحظةِ سُلوك المتعلِّم قبلَ وإثرَ مُباشرةِ التَّعلُّم.

التَّعلُّم/ النُّضج : التعلُّمُ يستدعي نشاطًا ما من لَدُن الشَّخص، ويتِمُّ بِوساطةِ مُنبِّهات خارجيَّة؛ حيثُ إنَّه يَجْرِي عن طريق الحِوار والتَّفاعل مع الوَسط؛ أمَّا النُّضج فيحدُث لدَى المتعلِّم على الرَّغم من إرادتِه؛ ذلك أنَّه يتِمُّ بوساطة مُنبِّهات داخلية للنِّظام العَصَبِيّ. لكنَّ سُرعةَ التَّعلُّم وخاصَّةً لدَى الأطفال الصِّغار يتوقَّفُ على مُعدَّل نُضجِ الدِّماغ.

شروط تحقُّق التعلُّم : ثمَّةَ ثلاثةُ شروط ينبغِي أن تَتوافرَ من أجل إثبات التعلُّم: **1**. حُصول تَغيُّر في السلوك أو الكفاءات؛ **2**. التَّغيُّر ينبغي أن يكون ناجمًا عن الممارسة أو التَّجربة؛ **3**. التغيُّر ينبغِي أن يكونَ قابلاً للدَّوام.

نِتاجُ التعلُّم: قام (Gagné وBriggs) بتَصنيفٍ من أجلِ تجميعِ نِتاج التعلُّم. فقد حدَّدَا خمسَ زُمَر؛ وهي: المواقف، والكفاءات الحَرَكيَّة، والإبلاغ الشَّفويّ، والكفاءات الفِكرية، والاستراتيجيَّات المعرفية. وهذا يعنِي أنَّ التعلُّم لا ينصبُّ فقط على المعارِف وإنَّما على استِخدامِ المعارف، ولا يتناولُ فقط المظاهر العِلمية والفِكرية وإنَّما أيضًا الجوانِب الوِجدانية وما ينجرُّ عنها من مواقِفَ إزاءَ الآخَرين وإزاء الطَّبيعة.

التعلُّم/ التعليم : يدُلُّ مُصطَلحُ التعلُّم على عملِ المتعلِّم ومُمارستِه، مثل الإجابة عن أسئلة، أو القِيام بنشاط، أو حلّ مسألة، أو العمل ضِمن فوج؛ أمّا مُصطلحُ التعليم فيدُلُّ على مُمارسة المعلِّم والأستاذ التي تَتمثَّل عُمومًا في تَوصيلِ وبعثِ مُكتسباتٍ جديدة لدَى المتعلِّمين. (أُنظر مادة: تعليم).

التعلُّم/الكتابة: التعلُّم يتِمُّ بالممارسة إذاكان الأمر يتعلَّقُ بشتَّى مناحِي النشاط كالبَذْر، والغرس وتقليم الأشجار، أو تركيب أجزاء آلة أو فكِّها، أو تعبئة حُقنة وإجرائها إلخ... لكنَّ التعلُّمَ الفِكريّ لا يتأتَّى إلاَّ بالقَلم، أي بِمُمارسةِ الكِتابة. يقول تَعالَى: ﴿**اِقْرَأْ وربُّكَ الأَكرَمُ الَّذِي علَّمَ بالقَلَمِ، علَّمَ الإنسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ** ﴾ (العلق 5/3). فالَّذِي يُمَيِّزُ المتعلِّم عن غير المتعلِّم هو قُدرتُه على إنتاج الخِطاب الكِتابيّ.

تَعلُّم عن ظَهر القَلب

Apprentissage par cœur

<< تعلُّمٌ آليّ بِوَساطةِ الحِفظ في الذاكرة من غيرِ استدلال ولا تغيير>>. (Pavel, S.)

مساوئ: التعلُّم الذي يعتمدُ على الحِفظ تعلُّمٌ غيرُ مُجدٍ إذ لا تنشأ عنه قُدراتٌ ولا كفاءات؛ فهو مُستَوًى يعتمدُ على زمرة المعرفة وهي أدنىَ الزُّمر في مُصنَّفات المجال المعرفيّ. (أُنظر مصنَّفة بلوم)

نقد: لقد شاع لدى الغربيِّين في الوقت الحاضر أنّ التعليم في البلدان العربية يعتمدُ على التحفيظ دون سواه من النشاطات الذهنيّة التي تنتمي إلى الزُّمر العليا في مُصنّفاتِ المجال المعرفيّ مثل التحليل والتركيب والتّقييم أي إصدار الأحكام.

التَّعْلِيم — Teaching — Enseignement

<<نشاطاتٌ يَضطَلِعُ بها مُسْتَخْدَمو التعليم لدَى التلميذ قصدَ الإسهامِ في تحقيقِ أهدافٍ تربوية مدرسيّة كما جَرَى تحديدُها في البرامج الدراسية>>. (MEQ . 1981)

<< مجموع أعمالِ المُساعدةِ المُنَسَّقةِ من قِبَلِ العامِلِ بهدفِ إحداثِ بُلوغِ الأهداف>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

ماهية التعليم: التعليم هو عملُ المدرِّس في اتِّجاهِ مُساعدةِ المتعلِّم على التَّعلُّم؛ ويقتَضِي: هيكلة المادة والنشاطات وفق تدرُّج يُراعِي حاجات المادّة والمتعلِّم والمجتمَع.

التعليم/ التعلُّم: التعليمُ نشاطٌ يقومُ به المدرِّس، ويتمثَّلُ في شرحِ الدرس ومُحاورةِ التلاميذ، وطرحِ أسئلة فورية لتقييم التَّحصيل، وإعادة بعض حلقات الشرح عند الاقْتضاء، ولا سيما إذا أبرز التقييمُ التَّكوينيّ ضُعفَ الاستيعاب والفهم... أمّا التعلُّم فهو عملُ التلميذ، ويتمثَّلُ خاصّةً في مُتابعة الشُّروح، والإجابة عن الأسئلة، والقيام بشتَّى النشاطات التي تهدفُ إلى ملكةِ الأهداف المسطَّرة.

التعليم/ التربية: التعليمُ يُركِّز على مفهوم تبليغِ المعارف، واكتِساب الكفاءات، أمّا التربية فلفظٌ يشمُل بالإضافة إلى معنَى التعليم معانيَ تتعلَّق بالتَّكوين الوِجداني والجَمالي والقِيمِيّ.

تِقنيات التعليم : أهمُّ تقنيات التعليم هي: ا) **العَرض**؛ ويتفرَّعُ إلى : **1**. الإلقاء سواءٌ تخلَّلتْهُ أسئلةُ المدرِّس و/ أو استِفسارات وملاحظات وتعاليق المتعلِّمين أو لا؛ **2**. عرض مُدَعَّم باسْتِعمالِ الوسائل السَّمعِيَّة البصريَّة؛ **3**. الإثْبات؛ وهو نشاطٌ يستعملُ فيه المدرِّسُ تجارب واختِبارات وأمثلة ملموسة بمَعية المتعلِّمين. ب) **المُشاركة**؛ وتتفرَّعُ إلى: **1**. الوَرشات أو العمل في شكل أفواج؛ **2**. استِثارة الذِّهن (Brainstorming)؛ **3**. دراسة المشاكل. ج) **المُناقشة**؛ وهي نشاط يتبادلُ فيه المتعلِّمون وجهات النظر تحت إشراف المدرِّس في شأن موضوع أو سُؤال أو مُشكلة بهدف الوُصول إلى قرار أو نتيجة؛ وتتفرَّعُ إلى: **1**. المنْتَدَى أو مجموعة النِّقاش؛ ويُلْجأُ إليه خاصَّةً عندما يكون عدد الطلبة محدودًا (5 إلى 15)، وهدفه هو الاستكشاف الجماعي لموضوع الدراسة؛ **2**. لقاء عامّ يجمعُ كلَّ المتعلِّمين أو كلّ الأعضاء. د) **التَّظاهُر** (Simulation)؛ وهو إع.ادةُ إنتاج وَضْعٍ حقيقيّ بُغيةَ إجراء دراسة أو مُواجهة المظاهر المختلفة، أو تمثيلٍ وَفْقَ سيناريو محدَّد. وأهمُّ أنواعه لعبةُ الأدوار.

التَّعْلِيم الابْتِدَائِيّ — Primary teaching — Enseignement primaire

<< فترةٌ من التعليمِ المُطلَق تبدأُ، في أغلبِ الحالات، في نحو السادسة من العُمُر، ومُدَّتُها تختلفُ من بلدٍ إلى آخَر، ما بين خمس وثماني سنوات، وبرنامجُها مُصمَّمٌ من أجل تعليمِ الأطفال المعارفَ القاعديَّة>>.

(اليونسكو)

التَّعْلِيم الأَسَاسِيّ — Enseignement fondamental

<< مرحلةٌ تعليميّة إجباريّة تَضْمَنُ الدولة للطّفل فيها، ولمدّة تِسعِ سنوات، الحدَّ الأدنَى من المعارف والكفاءات والقِيَم والمواقِف التي تُتيحُ له مواصلةَ تعلُّمه أو الانتِقال إلى عالمِ التكوين المِهْنِيّ أو الشُّغل، وتهيئَتِه لتحمُّل مسؤولياتِه كمُواطن صالحٍ وفعّال>>.

بيان: التعليم الأساسيّ تعليم إجباريّ مُدَّتُه تسع سنوات يضمن تعليمًا قاعديًّا يهُيِّئ المتعلِّمين لمواصلة تعليمهم الثانوي أو الالتحاق بمراكز التعليم المِهْنِيّ التي تُكوِّن اليَد العاملة المتخصِّصة.

التَّعْلِيم الاستدراكيّ — Remedial instruction — Enseignement de rattrapage

<< طَرائق تربوية خاصَّة مُوجَّهة لِتجاوُز المشاكل التي تَعترِضُ الطلبة أو المُتَدرِّبينَ الذين يُعانونَ من الصُّعوبات، ومُساعدة الذين يُعدُّ تحصيلُهم أو [اكتساب] معارفهم أبطأ، من أجل تَدارُك التَّأَخُّر>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : الصَّوابُ أن يُقال: تعليمٌ استدراكي، لا الدروس الاستدراكية؛ لأنّ الأمر لا يتعلّق بالمادَّة فحسب وإنَّما بالطَّرائق والاستراتيجيّات التي تُتيحُ استيعابَ المادَّة واكتساب الكفاءات المتعلِّقة بها.

التَّعْلِيم الأَصْليّ — Enseignement originel

<< تعليمٌ مُتوسِّط (إعدادي) **وثانَوي يمنحُ تعليمًا عامًّا بالإضافةِ إلى التعليم الدينيّ الإسلاميّ>>.**

بيان : شجّعت الجزائر بعد سنوات من الاستقلال نمطًا من التعليم سُمِّي بالتعليم الأصليّ؛ يمنح تعليمًا عامًّا بالإضافة إلى دراسة العلوم الإسلاميّة مثل الفقه والتفسير، وما إلى ذلك، لكنّ هذا النوع من التعليم ألغِي لأسباب سيّاسيّة.

التَّعْلِيم التَّحْضِيريّ
Enseignement maternel

<< تعليمٌ مُخَصَّصٌ للأطفالِ الَّذين تتراوَحُ أعمارُهم بين أربعة وستة أعوام، يهدفُ إلى تنبيهِ وتنشيطِ نُمُوِّهِم لتسهِيل مُواجهتِهِم للتَّعليم الابتدائي أو الأساسيّ>>.

بيان: التعليم التحضيري، يقومُ بِتَحْفيزِ نُضج الأطفال الذين لم يبلُغوا بعد سِنَّ الدخُول إلى مدارس التعليم العامّ لِمُواجَهَة التعليم الابتِدائي بِفُرص نجَاحٍ أكبر.

أهداف التعليم التحضيري العامّة: يُمكِنُ حَصرُ أهداف التعليم التحضيري العامّة في: **1**. تنمِيَّة الجانِب النَّفسيّ الحَرَكيّ؛ **2**. تشجيع وتنمية القُدرة على التَّعبير وعلى التَّواصُل؛ **3**. تسهِيل نُمُوّ التَّوازُن العقْليّ والبَدَنِيّ؛ **4**. إتاحَة الفُرصة لاكتِساب دَرجةٍ ما من الاستِقلاليّة؛ **5**. حَفْز الطّاقات الإبداعِيَّة الكامِنة.

التوجيهات العامّة : تُمنح المربّيات اللائي يُمارسن في التعليم التحضيري عادة التّوجيهات العامّة الآتية: **1. حرية حركة الأطفال** : حيث يجري إدماج الأطفال ضِمن مجموعات وفي المؤسّسة بأكملها، ولا يخضعون لانضباط مدرسيّ، وإنّما يُسمح بهم القِيام بجميع نشاطات اللعب والتّسلية، والحركية المناسبة لأعمارهم. **2. نشاطات الأطفال**: من الضروري أن تكون نشاطات الأطفال في التعليم التحضيريّ مُتعلِّقة بالاستِكشاف والبناء (صناعة أشياء) والتعبير بوساطة الرسم أو الموسيقى والإنشاد أو التعبير اللغوي. **3. منح مبادئ ما سيتِمّ دراستُه في التعليم الابتدائي**: يُمنح الأطفال في التعليم التّحضيريّ بعض المبادئ الخاصّة بالموادّ التعليميّة التي تُدرّس في التعليم الابتدائي؛ مثل: القراءة، والحساب، والقِياس، والخطّ، واكتِساب الأُلفة مع النصوص المكتوبة بوساطة الاستِماع، والحِكايات والشعر... **4. الاكتِشاف المُبكّر للإعاقات** : يقوم التعليم التحضيري باستِكشاف الصعوبات والإعاقات المحتملة لدى الأطفال، ويقوم بإدماج الأطفال المعوّقين.

التَّعليم السَّمعِيّ البَصَرِيّ
Enseignement audiovisuel — **Audiovisual teaching**

<< تعليمٌ يُمنَحُ بمُساعدةِ وسائلَ يُعوِّضُ أو يُكمِّلُ اِستِعْمالُها شُروحَ المُدرِّس: مدوار الأسطوانة، والمُسجِّلة، وأشرطة فيديو، وجهاز التسجيل، وقارئ الأقراص، وجهاز عرض الصُّوَر المُوجَبَة أو الأفلام، وأجهزة الرَّاديو، وأجهزة التلفزيون، وأنظمة التَّصويت، ومخابر اللغات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّعْلِيم العامّ
Enseignement général — **General teaching**

<< تعليمٌ ثانَويّ ذو طابَعٍ مَدرسيّ لا يَستَهدِفُ أيّ تخصُّصٍ بغرضِ مُمارسةِ مِهنةٍ مُحدَّدة>>. (اليونسكو)

التَّعْلِيم عن بُعْد — Distance education/teaching — Enseignement à distance

<< نَمَطٌ من التعليم يجمَعُ الوسائلَ المُختلفةَ (المُراسَلَة، والرّاديو، والتلفزيون، وغيرها) والذي لا يستدعِي الحُضور البدنيّ للطّالب في المُؤسَّسة التي تمنحُ البرنامج الدراسيّ، أو يتطلَّب حُضورًا قليلاً >>.
(اليونسكو)

تَعْلِيم الكِبار — Andragogy — Andragogie

<< تَعليمُ مَنْ لَيْسوا في سنِّ التعليم النّظاميّ العادي، ومِنْ ثَمَّ فهو يتِمُّ خارجَ المدارس، وتُراعَى فيه ظُروفُهم وعقلياتُهم وقُدراتُهم الخاصّة، ويتِمُّ بصورةٍ مُنظَّمة ومقصودة، وفي فترةٍ زمنية مرسُومة، وتتولاّهُ هيئةٌ أو جماعةٌ تُشرِفُ عليه وتعهدُ به لرائدٍ أو مُدرِّس أو مُوظَّف يتولّى عملية الاتصال بين الدارس والهيئة المُشرفة على التعليم>>. (اليونسكو عن د. رُشدي طُعيمة)

تعليم الكبار/ التربية المُستمرّة/ التكوين المُستمرّ: لا ينبغي الخلطُ بين تعليم الكبار من جهة، والتربية المستمرّة والتكوين المستمرّ من جهةٍ أُخرى؛ فتعليمُ الكبار كمادَّة علمٌ يدرُسُ جميعَ المظاهرِ النظرية والتَّطبيقيّة للتَّعليمِ المكيَّف للراشِدين، أمَّا التربية المستمِرَّة فهي مشروعٌ تربويّ طيلة حياة الشخص؛ ونظريًّا فهذا المشروع يبدأ من المهد وينتهي عند اللّحد؛ وأمَّا التكوين المستمرّ فعبارة عن برامج تكوينيّة لصالحِ الشخص الذي غادر مقاعد الدراسة والتحقَ بعالَم الشُّغل؛ وغالبًا ما يكونُ هذا التكوين استجابة للمُستجدَّات العلمية والتِّقنية في مجال ما.

وظائف تعليم الكِبار: يقوم تعليمُ الكبار بثلاث وظائف؛ هي: **1**. توفيرُ الفُرص للعدد القليل من الصِّغار الذين لم يَستَكمِلوا المرحلة الأولى أو الثانية من تعليمِهم لإعدادِهم لدخول امتحان نهاية المرحلة الأساسية. .. **2**. تدريبُ أو إعادةُ تدريب العُمّال. **3**. الإسهام في الاستنارة الفِكرية لأفراد المجتمع، وتقديم صورة التربية الحُرَّة للكبار. (د. رُشدي طُعيمة)

التَّعْلِيمات — Instruction — Consignes

<< التعليمات، بشكلٍ عامّ، هي الإرشاداتُ والتوجيهاتُ التي تَرِدُ قبلَ أو عَقِبَ روائز أو أسئلة اختبار أو تمارين أو مهامّ تعَلُّميَّة سواءٌ كان ذلك في ورقة الامتحان أو الكتاب المدرسي أو دفتر التمارين أو غير ذلك>>.

<< بَيانٌ شَفَوِيّ أو كِتابيّ يَقودُ التلميذَ إلى إنجاز مهَمَّةٍ، ويُبيِّنُ، فيما يُبيِّنُ، خَصائصَ العَمل الكِتابيّ المَطلوبُ إنتاجُه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تفصيل: التعليمات هي التعبير عن النشاطات التي نطلُبُ إنجازَها من قبلِ التلاميذ، ومن ثَمَّ ينبغِي أن تُحرَّر بطريقة يُراعَى فيها: **1**. تجنُّب الكلمات التي لا يعرِفُها المتعلِّم، والعبارات الغامضة؛ **2**. لفت الانتِباه إلى ما هو مهمّ في النشاط أو التمرين؛ **3**. بيان مُميِّزات العَمل المكتوب المنتَظَر.

تَعليمات رائز: **1**. هي البياناتُ التي تُعطَى للمُمتَحنينَ قبلَ الاختبار... من أجل بيانِ طبيعة المهمَّة المطلوبة، وقد تكونُ مُرافقة بإرشادات تتعلَّقُ بطريقة عرض إجاباتهم. **2**. هي الإشارات المخصَّصَة للمُمتَحِن فيما يتعلّقُ بتَدابير إجراء الرّائز وتصحيحه.

مدلول جديد: بالإضافة إلى ما تقدَّمَ فإنَّ لفظ "تعليمات" أصبحَ يحمِلُ دلالة بيداغوجية؛ فهو يَعنِي مَنْحَ المتعلِّمين كلَّ البياناتِ التي تُساعدُهم على إنجاز العمل الذي يُطلَبُ منهم في أحسن الظروف؛ نحو: تحديد هدفِ المهمَّة، وذِكر الوسائل التي ينبغِي استِخدامُها، وكيفية تنظيم العمل، بل وحتَّى تحديد مقاييس التقيِيم وسُلَّم التنقيط.

التَّعْليميَّة — Didactics — Didactique

<< دراسةُ مَساراتِ التعلُّمِ والتعليمِ المُتعلِّقة بمَجال خاصٍّ من مَجالاتِ المعرفة: مادة دراسية أو مهنة، مثلا>>.

(Vergnaud Gérard و Eric Plaisance)

<< لفظ التعلِيميَّة يدُلُّ على دراسة مسارات التعليم والتعلُّم من زاوية تفضيل المُحتويات>>.

(Dictionnaire encyclopédique عن Martinand)

<< مجموعُ الطَّرائق والتِّقْنيات والإجراءات [التي تُتَّخَذُ] للتَّعليم>>. (Mialaret, G. 1979)

<< مادَّة تربويةٌ موضوعُها تَخطيطُ ومُراقبةُ وتعديلُ الوضْعِ البيداغُوجيّ>>. (Smith , O.B.)

أصل : لفظُ التعليمية هو المقابل العربيّ لكلمة (Didactique) الفرنسية، و(Didactics) الإنجليزية. واللفظان الإنجليزي والفرنسيّ معًا مُستَمدَّان من كلمة (Didaskein) اليونانية التي تعني (علَّم). وأوَّلُ استعمال لهذا اللفظ في اللغات الأوربية يرجعُ إلى سنة 1632، حيث استخدمه (Coménius) في مُؤلَّف يتناولُ وجهةَ نظر عامة في شأن التربية وتنظيم المدرسة، يحملُ عنوان (magna Didactica).

وظيفة: تدرُسُ التَّعليمية تبادُلَ التَّأثيرِ أو التَّفاعُل الذي يُمكنُ أنْ يَنشَأَ في وَضْعِ تعلِيمٍ وتعلُّم بين العناصِر الثلاثة الآتية في آنٍ واحد: جانبٍ مُحدَّدٍ من المعرفة، والمدرِّس الَّذي يمنحُ هذه المعرفة، والمتعلِّم الذي يَتَلقّاها.

موضوع التعليمية: يُمكنُ حصرُ موضوعِ التعليمية في ما يَجري بين العناصرِ الثلاثة الآتية: المعلِّم والمتعلِّم والمعارف الخاصَّة. إنَّ هذه العناصر الأساسية الثلاثة يُمكنُ تمثيلُها بوساطةِ شكلٍ يُطلقُ عليه اسم (المثلَّث التعليميّ). فخُبراءُ التعليمية يتناولون، في آنٍ واحد، رُؤوس المثلَّث الثلاثة قصدَ وصفِ وفهم ظواهر تعليمٍ وتعلُّم المعارف المختلفة. وهم في ذلك يستهدِفون تسليطَ الضَّوء على هذه

المَعارِف

المُعلِّم المُتَعلِّم

الظَّواهر وتحسين العَوْنِ الَّذي يُمكنُ أن يُقدِّمه المدرِّس لتلاميذه.

وانْطلاقًا من أنَّ المعارفَ ليستْ شفَّافة، وأنَّ توصيلَها ليسَ بالأمر الهيِّن، وأنَّ المتعلِّمَ ليسَ صفحةً بيضاء، تُحاولُ التعليمية الإجابة عن عدد من الأسئلة، لعلَّ أهمَّها هو الأسئلة الآتِيَة: لماذا ندرُسُ هذه أو تلك المحتويات من مادَّة مُحَدَّدة؟ فما الغايةُ التي نستهدِفُها؟ وما هي المقاصد التي نَودُّ الوصول إليها؟ وما هي الرِّهانات الحاضرة؟ ولا بُدَّ من لفتِ الانتباه إلى أنَّ هذه الأسئلة أساسية بالنسبة للمُختَصِّين في التعليمية لأنَّها تتعلَّق بإشْكالية اختِيار المحتويات. ومن المعروف أنَّ الدراسات في هذا الشأن تُؤَكِّدُ كلُّها على أنَّ الصُّعوبات التي تُواجه المتعلِّمين تَكمُن في مُعظمِها في المعارف المتَلقَّاة وفي طريقة توصيلِها.

التَّعليمية/ البيداغوجيا : ينبغي تمييزُ التعليمية عن البيداغوجيا؛ فالتَّعليمية ليست هي البيداغوجيا. فإذا كانت البيداغوجيا تُحدِّدُ الطَّرائقَ والمساعيَ التي تُتيحُ الأخذ بيدِ التلاميذِ لمواجهة التعلُّم في وُجوهِه المختلفة في نُجوع، وتسعَى إلى إيجادِ الانسِجام في العلائق المتبادلَة بين المعلِّم والمتعلِّم وموضوع الدِّراسة والوسط الذي يجري فيه، قصدَ تسهيلِ التَّحصيل؛ فإنَّ التعليمية، على خِلافِ ذلك، تسعَى إلى تطويرِ وإضْفاءِ صفةِ الصِّدق والصِّحَّة على العلائق التي تربطُ المعلِّم بالمادَّة من جهة، وعلى العلائق التي تربطُ المعلِّم بالمتعلِّمين وهم في وضع التعلُّم وفي الوسط المدرسيّ، من جهة أُخرى. لذلك تضعُ التعليميةُ في صميمِ اهتِماماتها المعارف التي ينبغِي تحصيلُها سواءٌ كانت معارف بحتة أو معارف إجرائية، في حين تهتَمّ البيداغوجيا أوّلاً وقبلَ كلِّ شيءٍ بالعلائق التي تربطُ المتعلمِين بأُستاذِهم مهما كان موضوع الدراسة. وإذا كانت البيداغوجيا هي فنُّ تدريسِ المواد الدراسية المختلفة، فإنَّ التعليمية تندرِجُ ضمنَ إطار مادَّة تعليمية واحدة لا غير؛ فهي خاصَّة غير عامَّة في نظر كثير من المختصِّين.

طابع عِلميّ: تخضعُ التعليمية للصرامة العِلمية، ولروح النَّقد، فهي تسعَى بِثَبات من أجلِ دراسة المشاكل المتَّصلة بتبليغ المعارف المدرسيّة بشكلٍ عقلانيّ؛ ومن ثمَّ فهي تُمَثِّلُ القطيعة مع التَّقليد والمحاكاة. ولها توجيهٌ ذو شِقَّيْن: توجيهٌ نظريّ، وآخَر تطبيقيّ عمليّ. فعلَى الصَّعيد النظري تقومُ التعليمية بـ: **1**. تحديد أهمّ المفاهيم وأهمّ المساعِي الخاصَّة بمادَّة ما؛ **2**. النَّظر في أنجعِ الطُّرُق لإدراج هذه المفاهيم وهذه المساعي ضمن النظام المدرسيّ من خلالِ المناهج وطرُق التعليم؛ **3**. تقييم القِيمة الممنوحة للمعارف المختلفة في المجتمع، وتحليل الصُّور التي يعكِسُها عنها النِّظام التربويّ؛ **4**. استِكشاف شُروط ومسارات تحصيل موضوعات دراسية بعَينِها، مع الوُقوف على العقبات التي ينبغِي أن يتجاوَزَها المتعلِّمون، وإماطة السِّتار على تصوُّرِهم العَفْوِيّ وكيفية تفكيرِهم.

أسئلة المُختصِّين في التعليمية : إنّ المختصِّين في التعليمية لا يقتَصِرون في تناوُل تعليم وتعلُّم المعارف سواءٌ كانت تَصريحية أو إجرائية على طرحِ السُّؤالين المعهودين الآتيين: ماذا نُعلِّم؟ وكيف نُعلِّم؟ وإنَّما يَتجاوزُونَهما إلى

أسئلة أُخرى تسمحُ الإجابةُ عنها ببناءِ المحتويات ووضعِ وتحديدِ استراتيجيات التعلُّم. ولعلّ أهمَّ هذه الأسئلة هي: **1**. لمن نمنَحُ تعليمًا بعينِه؟ وتقتضي الإجابةُ عن هذا السُّؤال تحديدَ خصائص الجُمهور المستَهدف من حيثُ استِعداداتُه العقليّة والوِجدانية والنَّفسية الحركية؛ **2**. أينَ ومَتَى: وتتطلَّبُ الإجابة عن هذا السُّؤال بشِقَّيْه تحديدَ الظُّروف المكانية والزَّمانية التي يجري فيها التعليم، بالإضافة إلى بيانِ مُمَيِّزات البيئة التاريخية والاجتماعية والثقافية والمؤسَّساتية؛ **3**. لماذا نمنحُ تعليمًا بعينِه؟ وتستدعي الإجابةُ عن هذا السُّؤال تحديد الدَّواعِي والمقاصِد والرِّهانات التي تدعو إلى تعليم مُحتويات بعينِها عند تدريس مادَّة ما. ولا بُدَّ من لفتِ الانتباه إلى أنَّ هذا السُّؤالَ الأخيرَ هامٌّ جدًّا بالنِّسبةِ لخُبراء التَّعليمية؛ لأنَّ الإجابةَ عنه تُسهِم في حَصْر مُحتويات التعليم بشكلٍ واعٍ ووجيه.

التَّعْلِيميَّة الأساسيّة — Fundamental Didactics — Didactique fondamentale

<< قِسمٌ من التعليمية يتمثَّلُ في مجموع المُعطَيات النظرية والمبادئ العامَّة المُتعلِّقة بتخطيط الأوضاع البيداغوجية بِغضِّ النَّظَر عن التطبيقات العملية الخاصَّة. مرادفها التعليمية النظرية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّعْلِيميَّة التَّطبيقية — Applied didactics — Didactique appliquée

<< قِسمٌ من التعليمية يتمثَّلُ في مجموع المَعارِف النَّفعِيَّة المُوجَّهة نحو التخطيط العَمَليّ لمجموعة أوضاعٍ بيداغوجية حقيقية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّعْمِيم — Generalization — Généralisation

<< مَسارٌ يَجري بوَساطتِه تجميعُ عناصر لُغوية ومَفاهيم وأشياء وتَمْثِيلات على أساس خصائص مُشتَرَكة ضِمنَ مجموعات مُهيكلة (يُطلق عليها اسم المُخطَّط أو الشكل أو الزمرة إلخ.) من مُستَوًى أعلى>>.

(De Landsheere G. عن .M. Richelle)

<< عملية فِكرية نقومُ بِوَساطتِها بِشَمْلِ مجموعةِ أشخاص أو أشياء بالخصائص المُلاحَظَة في مجموعة فرعية من العناصر نفسِها>>.

(Le Petit Robert)

التَّغَيُّبِيّة Absenteeism ; Truancy Absentéisme

<< 1. غِيابُ التلميذ غيرُ المُسَوَّغ؛ سُلوك التلميذ الذي يَغِيبُ باستِمرار. 2. حالة التغيُّب بكثرة عن الدروس أو أيّام الدراسة. سُلوك التلميذ أو المعلِّم الذي يتغيَّبُ كثيرًا >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: قد يكون سبب التغيُّب المستمرّ راجعًا إلى كراهية المدرسة أو الخوف من المدرسة.

التّفتيش Inspection Inspection

<< نشاطٌ يقومُ بِمُقْتَضاه المفتّشُ بِمُعاينة المُمارسة البيداغوجية، والاطِّلاع على سَيرِ تَنْفِيذ المِنهاج من خِلال كُراس القِسم ودفاتر التلاميذ ووثائق التوزيع الشهري والفصلي والسّنَويّ، ينتهي، غالبًا، بتحرير تقرير تقييميّ وبِمَنح توجيهات للأُستاذ>>.

<< نشاطُ مراقَبة وتَقْيِيم سَيْرِ النظـام التربويّ >>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< وظيفة مُراقبة >>.

(Dictionnaire de pédagogie)

التَّقْلِيد Imitation Imitation

<< إعادةُ إنتاجِ عَملٍ أو سُلوك أو حركة شخص أخر بشكلٍ إراديّ>>.

(Le Petit Robert)

<< سُلوك مَنسوخ على نموذجٍ يُمكنُ أن يُثيرَ تعلُّمًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: إنَّ اللجوءَ إلى التقليد في التربية كإجراءٍ لتَّعلُّمِ الحركات والأصوات، مثلاً، كثير الحُصول.

التِّقْنِيَة Technique Technique

<< إجراءٌ أو مجموعةُ إجراءات خاصَّة من أجلِ الحُصُول على نتيجة مُحدَّدة؛ طريقة العمَل>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< مجموعة إجراءات مُنظَّمة جَرَى ضَبْطُها بِشكلٍ عِلمِيّ، تُستخدَم في التحرِّيات وتحويل الطَّبيعة>>.

(De Landsheere G. عن Robert)

<< إجادة المُمارسة المُؤسَّسة على سلسلة من القواعد الدَّقيقة والإجراءات التي أثْبَتَتْها التجربة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

<< إجادةٌ مُمارسةٍ مَحدودةٌ قابلةٌ للتكيُّف للأوضاع المِهْنِيَّة المُختلفة. في حقل التربية نتحدَّث عن تقنيات طرح الأسئلة، وتقنيات العَرْض، وتقنيات استعمال الدَّعائم السمعية البصرية>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< التِّقنية بشكلٍ ملموس هي كيفية العَمل>>.

(1977 . Leclerc)

بيانات: التقنية على العُموم هي طريقة العمَل والممارسة والإنتاج، تعتَمِدُ خاصَّةً، على التجربة وليس على المعارف النظرية أو العلمية؛ نحو: تقنية تلخيص النصِّ، وتقنية التنشيط؛ إلخ...

التقنية/ الطريقة: التقنيةُ أخصُّ من الطريقة؛ فمجموعة التِّقنيات المنسجمة تُمَثِّلُ طريقةً.

تِقْنِيَة البَحث — Technique de recherche

<< مجموعُ تَدَابير وأدوات التَّحَرِّي المُستَعملة بمَنْهَجِيّة>>.

(Angers, M.)

تِقْنِيَة التعبير — Technique d’expression

<< واحدةٌ من تقنيّات التعبير؛ والمُراد بتقنيات التَّعبير القواعد والطرائق التي ينبغي أن تتَّبع من أجل إنجاز أعمال كتابية تستجيب للمقاييس المِعيارية المعروفة>>.

أمثلة: تندرجُ ضمن تقنيات التعبير جميعُ القواعد التي يُساعدُ تطبيقُها على إنتاج نصوصٍ (مقالات أو عُروض. ..) تتوافرُ على المِقاييس المعيارية. فالحِجاج، والاستشهاد، وضرب الأمثلة، وتأييد آراء، وإصدار أحكام، وتفنيد مزاعم... أمور تخضعُ لتقنيات خاصَّة؛ فيُقال: تقنية الحِجاج، وتقنية التفنيد. إلخ.

تِقْنِيَة التعليم — Technique d'enseignement — Teaching technique

<< مجموعة مَساعٍ بيداغوجية ينبغِي القِيامُ بها وَفْقَ تَرتيبٍ مُحدَّد، وعندَ الاقْتِضاء في سياق ما>>.

(Deketel)

<< مجموعة مُندمجة من الإجراءات البيداغوجية يَستعمِلُها المُعلِّم قصدَ توصيل المعلومات وإثارة تنمية الكفاءات>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

تَقْنِياتُ التَّنشيط **Technique d'animation**

<< مَجموعُ التَّدابيرِ التي يَستَعمِلُها المُنَشِّطُ من أجل جَعْلِ مَجموعةٍ من الأشخاصِ يُنْتِجونَ بعضَ الإجاباتِ>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

بيانات: إنَّ جهودَ المنشِّط تنصبُّ عند استغلال تقنيات التنشيط على تحقيقِ هَدف بعينِه هو جعلُ المشارِكينَ يُنتِجونَ. وعلى حسبِ الجُمهور، وطبيعةِ المهامّ والأهداف، يسعَى المنشِّطُ إلى الحُصولِ على مُنْتَجات وقَراراتٍ، وأفكارٍ، ووُجهات نَظَر، وآراء، وآثار التعلُّم، وتبادُل المعلومات والخبرات، والمواقف، وحُصول تَغيُّر على مُستَوَى التَّمْثيل أو السُّلوك. ولعلَّ أهمّ تقنيات التنشيط هي: **1**. الصِّياغة؛ **2**. المساءَلة؛ **3**. التشجيع؛ **4**. التركيب الجُزْئِيّ؛ **5**. الإحالة؛ **6**. استعمال أمثلة؛ **7**. تبليغ التَّعليمات.

التَّقْيِيم **Evaluation** **Evaluation**

<< التقْيِيمُ في التربية هو المَسارُ الذي نُحدِّدُ ونحصُلُ ونَمنَح بوساطته المعلوماتِ المُفيدة التي تُتيحُ اتِّخاذَ القراراتِ المُمكِنة >>.

(Stufflebeam, D.) **<< مَسعًى أو مسارٌ يُفضِي إلى اتِّخاذ قرار. حُكمٌ نوعِيٌّ أو كَمِّيّ في شأنِ قيمة شخصٍ، أو شيءٍ، أو مسار، أو وَضْعٍ، أو نِظام، بِمُقارنةِ المُميِّزاتِ القابلة للمُلاحظة بِمعاييرَ مُؤسَّسة انطلاقًا من مقاييسَ واضحة، قصدَ منحِ مُعطَياتٍ مُفيدة من أجلِ اتِّخاذ القرار عند السَّعيِ من أجلِ تحقيقِ مَقْصَد أو هدَف>>.**

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< مُواجهةُ مَجموعةٍ من المعلوماتِ بمجموعةٍ من المَقاييس، بُغيَةَ اتِّخاذ قرار>>.

(Dictionnaire encyclopédique عن Roegiers و Deketel)

<< تَقديرٌ بوساطةِ علامة لكيفيةٍ أو مِقياس [شرط] ما، في سُلوك أو ناتج>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

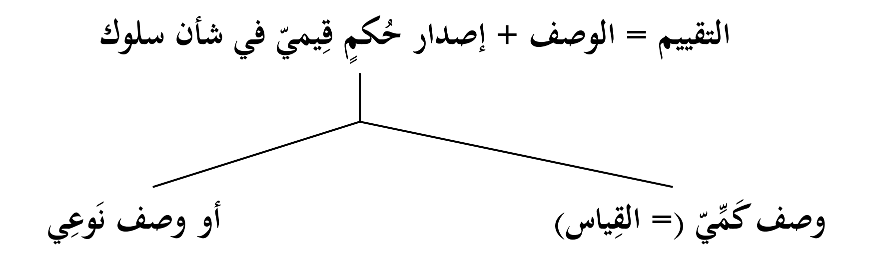
<< مَسارٌ منهَجِي يهدِفُ إلى بَيَانِ إلى أيِّ حدٍّ يتِمُّ بُلوغُ أهدافٍ بيداغوجية من قِبَل التلاميذ>>.

(De Landsheere G. عن Grunlund)

<< حُكمٌ قِيمِيٌّ يُطلقُ على نوعية التَّعلُّم الذي حقَّقه الطالبُ انطلاقًا من المعلوماتِ المُستقاةِ في شكلِ نتائج المردود المدرسيّ، بُغيةَ اتِّخاذ قراراتٍ ذاتِ الطَّابعِ البيداغوجيّ و/أو الإداريّ>>. (Nadeau, M.A.)

اللفظ: أقر المجمع اللغوي لفظ (التقييم) للدَّلالة على عملية بيان قيمة شخص أو شيء، ويفضله كثير من المهتمين بحقل التربية والتعليم عن لفظ (التقويم) الذي يغلُب عليه معنَى التعديل والتصحيح.

بيانات تفصيلية: التقييم يعني تقديرَ القيمة أو تحديدَها، ومن ثمَّ فهو يقتَضِي إصدار حُكمٍ قِيمِيّ. وبتطبيقِ مفهوم التقييم على التعليم فإنّه يُمكن تَعريفُه إجمالاً بأنَّه **تحديد أو تقدير قيمةِ مسار التعليمِ والتَّعلُّم** . (Corte , E. De). ويورد (De Corte , E.) من جهة أُخرى. الشكلَ الآتي لِبيانِ المِفهوم:



دلالة لفظِ "التقييم": لا بُدَّ من لفتِ الانتِباه إلى أنَّ لفظَ "**التقييم**" يحمل دلالة أكثر اتِّساعًا من كلمة " **قِياس**" التي تدُلُّ على الوصفِ الكَمِّيّ للسُّلوك، في حين أنّ التقييم يشتمِلُ في آنٍ واحد على الوصف الكميّ للسلوك بالإضافة إلى أحكام قيميَّة تتعلَّق بِمَدى كون هذا السلوك مرغوبًا فيه. (Grunlund). ويَرَى (Furst, E.) أحد تلاميذ (Tyler) أنَّ التقييم عبارة عن إحدَى المهامّ الأربعة الأساسية في بناء منهاج[ما]. وهذه المهام الأربعة هي: **1**. تحديد الأهداف التي يسعَى المنهاج إلى تحقيقها؛ **2**. انتقاء نشاطات التعلُّم التي تُساعد على بلوغِ هذه الأهداف؛ **3**. تنظيم هذه النشاطات من أجل ضمان الاستمرارية والإدماج؛ **4**. تحديد مَدَى تحقُّق الأهداف المسطَّرة (وهو التَّقييم).

عَناصر التقييم : يُحَلِّلُ (Deketel) عملية التَّقيِيم إلى عناصر؛ هي: **1**. جمع مجموعة من المعلومات ذات الوجاهة الكافية والصِّدق والصّحّة؛ **2**. النَّظر في درجةِ المِطابَقَة بين مجموعة المعلوماتِ هذه ومجموعة المقاييس المناسِبة للأهداف المحدَّدة سلفًا أو التي جرى تعديلُها أثناء المِسار؛ **3**. اتِّخاذ القرار.

لَمْحَة تاريخية: التقيِيمُ جِهازٌ رأى النورَ في وسطِ القرنِ العِشرين في البُلدان الناطقة بالإنجليزية. وقد نَجَم عن نَقلِ النَماذج المِطبَّقة انطِلاقًا من القرنِ التاسعَ عَشَرَ في عالِمِ الصِّناعة. وقدِ ارتَبطَ هذا الجِهازُ بتَطبيقِ بيداغوجي ا الأهداف، أمَّا في فرنسا فقد شاع ابتداء من مطلعِ السَّبعينيات.

الهدف: يهدِفُ التقييمُ إلى الوُصولِ إلى تَقدِيرٍ موضُوعِيّ لآثارِ الممارسةِ البيداغوجية ولحلقاتِ التعليم والتعلُّم.

التقييم/المُراقبة: يختلِفُ التقييمُ عن المراقبةِ في كونِه لا يُصدِرُ أحكامًا بالنَّظَر إلى معايِير مُحدَّدة ومُتَّفق عليها سَلَفًا، وإنَّما يقيسُ مُعدَّلا إحصائيًّا بالإضافةِ إلى الفوارق بالنَّظَر إلى الأهداف المسطَّرة.

التقييم /الأهداف التعليمية : يُمَثِّلُ مَفهومُ الهَدفِ التعليميّ شرطًا للتَّقيِيم؛ ذلكَ أنَّ التقييمَ ينبغِي أن يُبيِّنَ تَطابُقَ الأهداف البيداغوجية المحدَّدة بالتحصيل المحقَّق من قِبَل المتعلِّمين.

التقييم/ الكفاءة: تقييم الكفاءات يتِمُّ: **1.** بوساطة التقييم التحصيليّ؛ **2.** بوساطة تقييم مُؤشّرات الكفاءة التي يُمكن أن تظهر في اختِبارات التقييم التكويني الشفوية والكِتابيّة؛ **3.** عن طريق الملاحظة المستمرّة لنُمُوّ الكفاءة لدَى المتعلِّم.

التَّقْيِيم التَّحْصِيلِيّ — Summative evaluation — Evaluation sommative

<< تَقيِيمٌ يَجرِي إِثرَ مرحلةٍ طويلة نسبيا من التعلُّم (ثلاثي أو سُداسي مثلاً)، يتناولُ عددًا هامًّا من المعارف والكفاءات من أجلِ إعطاء صورةٍ عن تدرُّجِ الفاعِل أو/ واتخاذ قرار يتعلَّق بالانتقال إلى القسمِ الأعلى أو منح الشهادة>>.

<<تَقْيِيمٌ يُنْجَزُ عَقِبَ طورٍ أو إثرَ [تَنفِيذ] برنامج دراسيّ أو بعدَ تعلُّم جرى خارج المدرسة، بهدفِ معرفةِ درجةِ اكتساب المعارف أو الكفاءات من قبلِ التلاميذ بُغْيَةَ اتِّخاذِ قراراتٍ تتعلَّقُ فيما تتعلُّق به، الانتقال إلى القِسمِ الأعلَى أو لإقْرارِ الدراسة أو الاعتراف بالمُكتَسبات التجريبية. أسلوبٌ من أساليبِ التقيِيم يَعتَمِدُ حينًا على التّأْوِيل المِقْيَاسِي وحينًا آخَر على التّأوِيل المِعْيارِيّ، يَجري إِثْرَ مُدَّةٍ مُحدّدة من تعلُّم الفاعِل (مُقرَّر أو برنامج، أو جُزء من البرنامج الدراسي، أو سنة، أو طور) ويَمْنَحُ المعلوماتِ التي تَسمَحُ بالحُكمِ على حالةِ تَدرُّج الفاعل، أو اتّخاذ القرار المتعلِّق بترقيتِه أو اعتِماده أو منحِه الشهادة المُستحقّة >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< مَسعًى يَهدِفُ إلى إصْدارِ حُكمٍ في مَدَى تَحقُّقِ التعلُّم المُستَهدَف في برنامجٍ ما، أو في الجُزء النِّهائِيّ في برنامج، أو مجموعة مُعادِلة من التعلُّم جرتْ خارجَ المدرسة بالاعتِماد على مُعطَياتٍ وَجِيهة، من أجلِ أخذِ قَراراتٍ تتعلَّقُ بالانتِقالِ إلى الأقسامِ العُليا، وبإقرار التّأهيل الدراسيّ، والاعتراف بالمُكتسبات المُتعلِّقة بالتجربة (المُعادلة)، وتوجيه التلاميذ>>.

(Lussignant عن MEQ)

<< التقييمُ التَّحْصِيليّ تقييمٌ نِهائِيّ بَعْدِيّ يَتناولُ مجموعة هامة نِسبِيا من المعارف وإجادة المُمارسة. (مثلاً في آخر الثلاثيّ)>>.

(Barlow)

<<نِظامٌ يَقتَضِي، بعدَ مراحلَ هامَّةٍ من تَمَدرُس الطالب، عندَ الانتهاء من برنامج دراسيّ أو مرحلة تَكوينٍ، مثلاً، جمعَ معلوماتٍ تتعلَّقُ بنوعية التعلُّم الذي حقَّقهُ الطالب بِغَرضِ التَّرقيَة أو الاعتراف بكل الدروس المُمنوحة، أو من أجل منح الشهادة أيضًا>>.

(Nadeau)

بيان : ثمَّةَ مدرستانِ تتعارضانِ في شأنِ التقييم التحصيليّ. فالبعضُ يَرى أن التقييم التحصيليّ ينبغِي أن يتناولَ الأهدافَ المقرَّرة في المنهاج فقط، أمّا البعضُ الآخرُ فيذهبُ إلى أنَّ التقييمَ التحصيليّ يَجِبُ أن يكونَ مُستقلاً عن الأهداف المقرَّرة. لكن ثمَّةَ اتِّفاقٌ في أنَّ التقييم التحصيليّ يتعلَّقُ بالحصيلة وأنَّه يشتَمل قسمًا من التعلُّم. ويُمكن أن يكون التقييم التحصيليّ داخليًّا (يُجريه الأستاذ على تلاميذه) أو خارجيًّا مثل الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم الابتدائيّ، وشهادة التعليم المتوسّط، وشهادة البكالوريا).

التقييم التحصيلي/ التقييم التكوينيّ: إذا كان التقييمُ التكوينيّ يَجري عادة إثرَ كُلِّ مَهَمَّة من مهام التعلُّم، وذلك من أجلِ التدخُّلِ الفَوْرِيّ قصدَ تقديمِ العلاجِ المناسب لتَجاوُزِ العَقباتِ المحتَملة، فإنَّ التقييم التحصيليّ يَكتَسِي طابعَ الحَصيلة (Bilan)، فهو يَتِمُّ إثرَ عددٍ كبير من مهام التعلُّم، ويُغطِّي عددًا كبيرًا من الأهداف أو الكفاءات (أو عددًا كبيرًا من المحتَويات)؛ فالفُروضُ والاختِبارات الفصلية تندرجُ ضِمن التقييم التحصيليّ. ويرى (بلوم) أنَّ التقييمَ التحصيليّ يختلِفُ عن التقييم التكوينيّ من حيثُ إنَّ الأوَّلَ يَكتَسِي طابَعَ العُمومية، حيث إنَّ نتائجَه تكون في مُتناول عامة الناس من تلاميذ وأولياء ومُوظَّفي الإدارة؛ لأنَّ هذه النتائج تكون محلَّ ضبط في قوائم الترتيب وفي الكُشوف والشهادات، في الوقتِ الذي يتميَّزُ فيه الثاني بالطَّابعِ الخاصِّ؛ فهو عبارةٌ عن حِوار خُصوصِيّ بين المربِّي والتلميذ.

الفُروض والاختِبارات الفصلية/ التقييم التحصيلي : تَندَرِج الفروض والاختبارات الفصلية ضِمنَ التقييم التحصيليّ؛ فهي تهدِف إلى: **1**. إعطاء معلومات عن مَدَى تَدرُّج التحصيل لدَى المتعلِّمين؛ **2**. جمع المعلومات الضرورية لاتِّخاذ القرار المتعلِّق بالانتقال إلى القِسمِ الأعلَى أو تكرار السَّنة أو الفصلِ عن الدراسة. ومن أجل أن يتيسَّر تقييمُ جميعِ المعارِف وجميع الكفاءات المقرَّرة في الفصل ينبغِي أن تُغطِّيَ أسئلةُ الاختبارات جميعَ هذه المعارف وجميع هذه الكفاءات، أو على الأقل أهم هذه المعارف وأهمّ هذه الكفاءات.

التَّقْيِيم التَّشْخِيصِيّ | Diagnistic évaluation | Evaluation diagnostique

<<1. تقييمٌ يقتَضي تَحديدَ أسباب تعلُّمٍ ذِي نقائصَ بحيثُ يُتاحُ القِيامُ بعملٍ عِلاجِيّ (تَصحيحيّ). 2. تقييم يضطلِعُ بتحديدِ نُقطةِ الانطلاق لتعليم ما: ا) لتحديدِ تَوافُرِ أو غِيابِ كفاءات تُعدُّ ضرورية (قبلية) لبَدْءِ تعلُّمٍ وَحْدة جديدة؛ ب) لتحديد مُستَوَى مَلَكة أهداف تعلُّم ما من أجل وضعِ المُتعلِّم في نُقطة الانطلاقِ المُناسبة أكثر؛ ج) من أجل ترتيب المتعلِّمين في مجموعات مُتميِّزة وَفقَ بعضِ الخصائص مثل الاهتمام والحَفْز أو أيّ مُتَغَيِّرة تُعدُّ مُرتبطةً باستراتيجية تعليم، أو بنمطِ تعلُّمٍ ما>>.

(Nadeau , M.A.)

<< نَمَطٌ [من أنماط التقييم] القصدُ منهُ تقديرُ الخَصائص الشَّخصيّة لفاعل ما، وهذه الخصائص يُفْتَرضُ أن يكونَ لها تأثِيرٌ إيجابيٌّ أو سَلبِيٌّ على مسيرته التعلُّمِيَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

Evaluation de l'enseignement **Evaluation of teaching** **تَقْيِيم التَّعلِيم**

<< نَشاطٌ يَقْتَضِي تحديدَ نوعية تعليمٍ ما>>.

(Nadeau , M.A.)

<< مَسارٌ يَقتضِي تَقْديرَ خَصائصِ تعليمٍ ما، أو مجموعةِ أهداف، أو وَسطٍ مَدرسيّ، انطلاقًا من مقاييسَ دقيقة وبِمنهجية مُناسبة؛ تقديرُ نوعية أو درجة نجوعِ تعليم ما>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

Evaluation formative **Formative evaluation** **التَّقْيِيم التَّكْوِينِيّ**

<< تقييمٌ يجري عَقِبَ الدرسِ الواحد أو إثرَ حلقاتٍ من حلقاتِه، بِهَدفِ مَعرفةِ مَدَى مَلكةِ المُتعلِّمينَ لأهدافِه، وقَصدَ تقديمِ يَدِ المُساعدةِ عندَ الاقتِضاء>>.

<< نِظامٌ يَقْتَضِي جمعَ معلوماتٍ مُفيدة تتعلَّقُ بِنَوْعِيةِ التعلُّم الذي حقَّقه الطالب، في مُناسباتٍ مُتعدِّدة أثناء سَيْر دَرْس أو حلقة من حلقاته، وذلك من أجل تحديد ما إذا كانَ ينبغِي إعادة ذلك التعلُّم أو لا>>.

(Nadeau , M.A.)

<< تقييم تشخيصِيّ لِشَخصٍ، أو شيءٍ، أو وَضْعٍ، أو إنْتاجٍ، إلخ، بِغَرَضِ تقدِيمِ العَوْنِ، وبِهدفِ التَّحسين، والتصحيح إذا اقتَضَى الأمرُ ذلك>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

<< تَقْيِيمٌ يَجري مَبدَئِيًّا إثرَ الانْتِهاء من مهمَّة من مهامّ التعلُّم قصدَ إحاطةِ المعلِّم والتلميذِ عِلمًا بِدرجَةِ المَلَكَةِ المُحقَّقة، وعندَ الاقْتِضاء اكتشاف أين وفِيمَ يُواجِهُ تلميذ ما صُعوباتٍ في التعلُّم، من أجلِ أن تُقترَحَ عليهِ استراتيجية تُساعدُه على التَّدرُّج [التقدُّم]، أو يُساعدَ على اكتشافِ هذه الاسْتراتيجية>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

بيانات تفصيلية: التقييمُ التَّكويني يُقيِّمُ المتعلِّمَ بالنَّظر إلى نفسِه لا بالنظرِ إلى أقرانِه؛ فهو يُحاوِلُ أن يُجيبَ على مثلِ الأسئلة الآتية: ما هي المعارِف التي اكتَسَبها؟ وما هي الكفاءات التي أحْرَزَ عليها؟ هل حقَّقَ جميعَ أهدافِ الدَّرس؟ هل يَقدِرُ فِعلاً على إنجاز الأعمال التي تَقتَضيها الأهداف التي جَرَى تَنفيذُها؟

التقييم التكويني ومسار التعلُّم : يقول (De Landsheere G.): << عِبارةُ التقييم التكويني التي وضعَها (Scriven وCronbach) تُشيرُ فعلاً إلى أنَّ التقييمَ عبارةٌ عن جُزءٍ لا يتجزَّأ من المسار التربويّ العادي، و"الأخطاء" [التي يرتكبُها المتعلِّمون] يَنبَغي أن تُعدَّ فتراتٍ في [مَسارِ] حلّ المشاكل (وبشكلٍ عامٍّ كفترات تعلُّم)، وليس كنِقاطِ

ضعف تَستدعِي التوبيخ أو [العِقاب] أو مظاهر مَرَضيّة...>> **والتقييمُ التكويني يُعْنَى بالمَسَار أكثر مِمّا يُعنَى بالنتائج**؛ أي بطريقة تعلُّم التلميذ والعمليات العقلية التي يقومُ بِها من أجلِ تحقيقِ هدف الدرس.

التقيِيم التكوينيّ مَسْعًى تشخيصيّ: ومن جهةٍ أُخرَى فإنَّ مَسْعَى التقييمِ التكوينيّ مَسْعًى تَشخِيصيّ؛ أي مَسعًى يهدفُ إلى تحديدِ النقائص وبيانِ العَوائق المعْتَرِضَة لتحقيقِ الهَدف المنشود من خِلال حَلَقات الدرس، بالإضافةِ إلى تَحديدِ ما إذاكان تلميذٌ ما يَمْتَلكُ المعارفَ القَبْلِيّة الضرورية لمجابَهةِ المهمَّة القادمة في مجموعة المهامّ المتَسلسِلة.

وظائف التقييم التكويني : للتقييم التكويني ثلاثُ وظائف؛ وهي: **1. وظيفة التشخيص** : ويتعلَّقُ الأمر باكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعفِ لدَى التلاميذ قبلَ المضِيّ في خُطوةٍ جديدة وهامة من التعلُّم؛ **2. وظيفة التنظيم والضبط**: وتقتضِي إعادة النظر في الاستراتيجية المنتَهجة؛ **3. وظيفة العِلاج**: وتقتضِي وضعَ مجموعة من الإجراءات البيداغوجية قصدَ تسهيل التعلُّم وتجاوُز العَقَبات المعْتَرِضَة.

تَقْيِيم الحاجات

Evaluation des besoins **Needs assessment**

<< مَجموع الإجراءات التي تَسمَحُ بِتقدِيرِ الفارِق بين المُستَوَى المُحقَّق [فِعلاً]، والمُستَوَى الَّذي كان يَنبَغِي تَحقيقُه كما حدَّده الهدفُ العَمليّ (الإجرائِيّ)>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< مَسارٌ لتمييزِ وتَحديدِ وتنظيم الأَوَلِيّات النِّسْبِية لدَى شَخْص أو مؤسَّسة أو شَرِكة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: في مجال بناء المناهج يُعدُّ تقييم الحاجات عبارة عن جَرْدٍ للمعارف وإجادة الممارسة والمواقف التي ينبغي أن يكتسبَها المتعلِّم قصدَ إعدادِه للقِيام بوظيفته الاجتماعية والاقتصادية عندما يُصبح راشدًا. ويجري، عادةً، بناء هذا الجَرْدِ عن طريق تحرِّيّات لدَى الشُّركاء الاجتماعيين، والمدرِّسين، وأولياء التلاميذ، بل وحتَّى التلاميذ أنفسِهم. (De Landsheere G.)

التَّقْيِيم الذّاتي

Auto-évaluation **Self-assessment**

<< القِيامُ بِتَقْيِيم الذَّات؛ ونِتاجُ هذه المُمارسة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< مَسارٌ يَقومُ بوساطته فاعلٌ ما بإصدارِ أحكامٍ في شأنِ نوعية مَسْعاه، أو عملِه، أو مُكتَسباتِه بالنَّظَر إلى أهداف جرَى تحديدُها سَلَفًا، وبالاستِنادِ إلى مَقايِيسَ تقديريّة دقيقة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< قُدرةُ التلميذِ على الحُكمِ بنفسِه على مُستَوَى المَلَكةِ الذي بَلَغَه أو المسار المُحقَّق في تعلُّمِ معرفة أو كفاءةٍ أو موقفٍ>>. (Goupil و Lusignan)

بيان : يجري التقييمُ الذاتي تحت إشراف المدرس ويتناولُ مثل التقييم التكويني **المعارف التصريحية والمعارف الإجرائية**، ويشتمل مثله أيضًا على ثلاث مراحل؛ وهي: **1. القِياس**؛ وهو في التقييم الذاتي عبارةٌ عن تصحيحٍ ذاتي بناء على توجيهات وتعليمات المدرس؛ **2. إصْدار الحُكم**؛ وهو تحديد درجة تحقيق الهدف؛ **3. القرار**؛ وهو تحديدُ التلميذِ للعمليات التي ينبغِي أن يقومَ بها من أجلِ تدارُك النقائص التي لاحظَها.

تَقْيِيم المَرْدُود

Evaluation du produit

<< تقيِيم إجابات المتعلِّم ومُنْتَجاته الكِتابية إثْرَ حلقة من حلقاتِ التعلُّم>>.

تَقْيِيم المَسَار

Evaluation du processus

<< تَقيِيم الاسْتراتيجيات والطرائق التي يختارُها المتعلِّم من أجل حلِّ مُشكلة، أو إنجاز عَملٍ، أو تحقيق هدف ما>>.

بيان: يسمَحُ تقيِيم المسار بفهمِ مصدَر وأسباب الصُّعوبات التي يُواجِهها المتعلِّم.

(أُنظر مادّة: المسار).

التَّقْيِيم المِعْيارِيّ

Evaluation normative — **Normative evaluation**

<< هو كُلُّ تَقيِيمٍ يقتَضِي مُقارنةَ نتائجِ طالبٍ بنتائجَ طُلاَّب آخرين>>. (Nadeau , M.A.)

بيان: التقييم المِعياري يُصدِرُ أحكامًا في شأن المتعلِّم بمقارنة تحصيله ومُكتَسباته بتحصيل ومُكتَسبات زُملائه، أو بالنظر إلى مِعْيار خارجيّ (مثل مُستَوَى القِسم). وهو يقتصِرُ على العُموم على إثبات الوضعية المتعلِّقة بالنتائج وليسَ بالمِسار؛ ومن ثمَّ فهو تقييمٌ يُعنَى أكثر ما يُعنَى ببيانِ النتيجة التي يحصُلُ عليها التلميذ إثر مراحلَ من التعلُّم من وجهة نظر حِساب الأخطاء المسجَّلة.

إيضاح: التقييم المعياري يعرض النتائج التي تحصَّل عليها المتعلِّم على معدّل النتائج التي أحرز زملاؤُه، فإن أحرز على المعدَّل أو تجاوزه عُدّ ناجِحًا وإلاّ عُدَّ مُخْفِقًا، كما يُجسِّدُه الشكل الآتي: (MEQ عن Legendre).

نتائج القِياس	→	الإطار المرجعيّ	المِعْيار	→	نتيجة التقييم
31 على 75	→	مجموع التلاميذ	المعدّل 22 على 75	→	التلميذ فوق المعدّل

التَّقْيِيم المِقْياسِيّ

Criterion-referenced evaluation — **Evaluation critériée**

<< هو نَمطٌ من أنماط التقييم حيثُ يَجرِي الحُكمُ على نتائج الفاعل في إنجاز مهمَّة خاصَّة بالنَّظر إلى عتبةٍ أو مِقياسٍ من مقاييس النّجاح تمَّ تحديدُه في صِياغةِ الهَدَف أو الأهداف المُسطَّرة بوُضوح، بغضِّ النَّظر عن نتيجة أيِّ فاعلٍ آخر>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< هو كُلُّ تقيِيم يَقتَضِي إصْدار حُكمٍ في شأنِ مَردودِ شخصٍ بالنَّظَر إلى مِقياسٍ يتعلَّقُ بالنَّتيجةِ، وهذا، في مَعْزِلٍ عن مردود الأشخاصِ الآخَرين>>.

(Nadeau , M.A.)

بيان: الهدف الرئيس لهذا النمط من التقييم هو مُقارنةُ نتائج المتعلِّم بِمِقْياسٍ أو عَتَبَةٍ للحُكمِ على مَردودِه: هل يَسمَحُ له بِمُواصلةِ دراستِه أم لا، وهل يَسمَحُ لها بالحِيازةِ على شهادة أو اعتراف أم لا.

إيضاح: التقييم المِقْياسيّ يعرض النتائج التي تحصَّل عليها المتعلِّم على مقياس مُحدَّد سَلَفًا (الحصول على 10 على 20 فما فوق مثلاً)، فإن أحرز عليه أو تجاوزه عُدّ ناجِحًا وإلاّ عُدَّ مُخْفِقًا، كما يُجسِّدُه الشكل الآتي: (MEQ عن Legendre).

نتائج القِياس	←	الإطار المرجعيّ	المِقْياس	←	نتيجة التقييم
18 على 20	←	الأهداف التعلُّميّة	المعدّل 17 على 20	←	الهدَف قد بُلِغ

تَقْيِيم النظام التربويّ

Evaluation du système éducatif

<< تقييمٌ يهدِفُ إلى وَصْفِ سَيْر مُكوِّنات النظام [التربويّ] وتحليل سَيْرِ الأعمال الجارية من أجل مُعاينة نُجوعِها، وتقدير درجة إنجازِ الأهداف، واستِكشاف الآثار المُتوقَّعة وغير المُتوقَّعة>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

مَجالات النظام التربوي: إنّ مجالات النظام التربوي التي تخضعُ للتقييم مُتعدِّدة؛ فبالإضافة إلى تحصيل التلاميذ ، والسياسات التربوية، ومُمارسات المدرِّسين البيداغوجية، نجدُ سَيْرَ المؤسّسات التربوية وتكلفة التربية.

التِّكنولُوجِيَا

Technology — **Technologie**

<< عقلنَةُ مَسار الإنْتاج>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< مجموعُ الخِطاب، والقِيَم، والآثَار الاجْتِماعِيَّة المُرْتَبِطة بِتِقْنِيَةٍ خاصّة في مجالٍ خاصٍّ>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés عن Linard, M.)

<< مجموعُ العمليات ذاتِ النَّمَط المُوحَّد القَابلة للتَّكْرار (للإعادة) المُنْتِجة بانْتِظام نتائج مُحدَّدة سَلَفًا. معرفةُ الطَّرائق والموارِد التي تسمَحُ بإنتاج شيءٍ أو تَسْيِير أيّ نِظامٍ إجرائِي في موقِعٍ ما في الزَّمانِ والمَكان>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Brownel, J.)

<< تَنميةُ وتَطبيقُ وتقييم الأنْظِمة والتّقنيات والأدَوات المُصَمَّمَة من أجلِ تَحسينِ مَساراتِ التَّعلُّم البشريّ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Stolurow)

<< مجالٌ من مَجالاتِ المَعرِفة يسمَحُ بِتَصَوُّرٍ وإنْجازِ أشياء وأنْظِمة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تِكنولُوجِيَا التربِية — Educational technology — Technologie de l'éducation

<< مَسارٌ مُرَكَّب ومُنْدَمِج يتطلَّبُ أُناسًا، وتَدابِيرَ، وأفكارًا، ووسائِلَ، وتنظيمًا، يهدفُ إلى تحليل المَشاكل، وتصوُّر وتَثْبيتِ وتقيِيمِ وتسيير حُلول المشاكل المُعترِضة في التعلُّم البشري>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< تطبيقٌ مَنهَجِيٌّ لمبادئ عِلمية من أجلِ حلِّ المشاكل التي تطرحُها التربية>>. (Brisebois, M وآخرون)

<< التَّطْبيق المَنْهجيّ لمَبادِئَ عِلميّةٍ لِحَلِّ المَشاكِل التي تطرحُها التربية. تحليل وتطوير وتطبيق وتقييم الأنظمة والتقنيات والموارد المادية قصدَ تحسين التعلُّم البشريّ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Ncet)

بيان: تقومُ تِكْنولوجيا التربية بتحديد ماهيةِ الآثار التي يُمكنُ للوسائطِ (Auxiliaires) أن تُحدِثَها في التعلُّم، وكيف ينبغي استِعمالُها من أجل إدماجِها بفاعلية في العمل التربويّ؛ ذلك أنَّه لا يُمكنُ أن نتصوَّر مُمارسة بيداغوجية دون وسائط؛ أي دون وسائل.

مجالات تِكنولوجيا التربية : يرى (Erant) أنَّ مفهومَ تِكنولوجيا التربية يشمُلُ أربَعَ مجالات مُترابطة: **1**. إعداد واستعمال الوسائل البيداغوجية؛ **2**. تطبيق المعارف المتعلّقة بالتعليم والتعلُّم؛ **3**. التخطيط وإعداد المناهج وتنفيذها؛ **4**. تنظيم المستَخْدَمين والموارد والنشاطات البيداغوجية. (عن De Landsheere G.)

تِكْنُولوجِيا التعليم

Technologie de l'enseignement

<< تكنولوجيا التَّعليم هي الدِّراسة العِلمية للوسائل [السَّمعية البصرية] المُستَعمَلَة في مسار التعليم والتَّعلُّم>>. (De Corte, E.)

التَّكْوِين

Formation **Instruction; Training**

<< مَسار تعليميّ وتعلُّمي يَخضَعُ له الراشدون من أجلِ الحِيازة على المعارف، وإجادة المُمارسة المتعلِّقة بمجال ما من مجالات الحياة المِهنِيَّة قصدَ رفعِ مُستَوَى الفاعلية والإنْتاج، أو بُغية مَلكةِ تقنيات عملٍ جديدة، أو معرفة تشغيل أجهزة حديثة>>.

<<مجموعُ المعارف النّظَريّة والعَمَلية المُكتَسَبة في مجالٍ ما. .. مجموعُ المعارف المُكتَسَبة [سواء تعلَّق الأمر] بإجادة المُمارسة أو المواقِف أو السلوك الذي نَمَّاه شخص ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<<مسارٌ تعليميّ وتعلُّمِيّ يهدِف إلى السَّماح لشخص ما من أن يكتسبَ المعارف الضّروريّة من أجلِ الاستِجابةِ لحاجاتِه وحاجاتِ المؤسَّسة التي تَستَخدِمُه>>. (Munger, M. . 1983)

بيان: عندما يتعلَّق الأمر بعمليات تخصّ الراشدين الذين اندمجوا في عالَم الشُّغل نستعملُ لفظ " **التكوين**" على أن يكونَ المدلولُ العامّ لهذا اللفظ هو تحصيل المعارف وإجادة الممارسة. أمَّا إذا استعملنا عبارة **التكوين الأوَّلي** فنقصد عمليات التكوين المخصَّصة للشباب الَّذين لم يلتحقوا بعدُ بالعمل الميداني. (انظر التكوين الأوَّليّ).

التكوين/ التربية : إذا كان لفظ "التربية" يُحيلُ إلى عملية طويلة المدَى، غير محدودة في الزمن، ولا واضحة الأهداف، فإنَّ لفظ "التكوين" يشمُل عملية محصورَةً في زمن قصير تتعلَّق بأهداف معدودة محدَّدة بشكل دقيق وصارم.

التَّكْوِين الأساسيّ

Formation fondamentale **Basic training**

<< نَشاطٌ يَقتَضي ضَمانَ قُدرةِ إتْقان المُمارسة الأولية بشكل جيِّد وثابت في نُمُوِّ شخص؛ نتيجة ذلك النشاط>>. (Morin, L. و Brunet, L.)

بيان: التكوين الأساسي تعلُّم كامل يتعلَّقُ بكلِّ ما يُنَمِّي الفردَ ويجعلُه قادرًا على الاضْطِلاع بمهامه في الحياة بشكل كُلِّي. هذا التعلُّم يشمُل المجالات الفِكريّة والوِجْدانية والاجتماعية والبدنية. التكوين الأساسي هو الوسط الذي يقوم فيه المتعلِّمُ باستِكشاف تدريجيّ للأُسس التاريخية والنقدية، وللمفاهيم الأساسية، وللمشاكل والتَّحدِّيات الكُبرى.

مُحتويات التكوين الأساسيّ: يشتمل التكوين الأساسي على التعلُّم الأساسيّ: معرفة القراءة والكتابة والحساب، ويقتضي معرفة لغة أجنبية تتميَّز بالانتشار والذيوع ؛ تُتيحُ توسيع الأفق ، والاطِّلاع على الجديد في عالم الفكر والثقافة والعلم. كما يتطلَّب التكوين الأساسيّ الحيازة على الكفاءات القاعدية الضرورية للرقيّ الفردي المتواصل ، والاندماج الفعّال في المجتمع. ومن ثمَّ ينبغي أن يكتسبَ الفرد منهجية العمل الشخصية والقُدرة على تحليل وحلِّ المشاكل التي تعترضُه. (عن Dictionnaire actuel de l'éducation بتصرُّف)

التَّكْوِين الأوَّلي — Initial training — Formation initiale

<< تكوين متخصِّص يلتحقُ إثرَه الشّابُّ بعالم الشُّغل>>.

<< 1. مجموعُ المعارف والكفاءات التي يتيحُ التعليم لشخصٍ ما أن يُحْرِزَ عليها قبلَ التحاقِه بعالَم الشُّغل. 2. أوَّل برنامج تكوينيّ يُفْضِي إلى مُمارسةِ حِرفة أو مِهنة. تكوينٌ مِهْنِيٌّ بغرضِ شُغل مَنْصِب [عمل] يتكوَّنُ عادةً من مرحلتينِ: تكوينٌ قاعديّ، ثمَّ تكوينٌ تخصُّصِيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التكوين الأوّلي/ التكوين أثناء الخدمة: إذا كان التكوين الأوَّلي يُتيحُ للمُتَكوِّن أن يبدأَ حياةً مِهنيّة بدايةً حسنة؛ فالتكوينُ أثناء الخدمة يَهدفُ إلى: **1.** رفع مُستوى التكوين؛ **2.** تدريب المتكونين على تقنيات جديدة أو طرائق جديدة أو وسائل جديدة.

التَّكْوِين البِيداغُوجيّ — Teacher training — Formation pédagogique

<< تكوينٌ يتعلَّق بِمُمارسة مِهنة التعليم يتناولُ تسيِيرَ القسم وطرائق تناوُل جميع نشاطات التعليم>>.

<< التكوين الذي يَتلقَّاه الشخص المُقْبِلُ على مِهنة التعليم أو الَّذي يُحسِّن فيها مُسْتَواه>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

التَّكْوِين التَّناوُبِيّ — Alternating education — Formation alternée

<< تكوينٌ حيثُ تَتَوالَى فيه فَتراتُ التكوين؛ [التي] تَجْرِي في الغالِب في مركز التكوين، مع فَتَرات الحضور في ميدان نشاط المِهنيّ، وغالبًا خارِج مركز التكوين. وهذا النشاط المهني غالبًا ما يكون ذا صِلةٍ مُباشرة بالدِّراسة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : المرادُ بعبارة التكوين التناوُبي التكوينُ الذي يَتِمُّ تنظيمُه في آنٍ واحد في المؤسَّسة وفي مركزٍ للتكوين؛ مما يُحدثُ تناوُبًا بين تكوين ذي طابَعٍ عَمَلِيّ وتكوين نَظريّ. هذا التناوُب يُمكنُ أن يجري ضبطُه أسبوعًا بأُسبوع أو يومًا بيوم، أو حتَّى بأنصاف الأيام، وذلك على حسبِ نمطِ التكوين أو تنظيمه أو توافُر المموِّنين أو حتَّى الأشخاص الخاضعين للتَّكوين.

التَّكْوِين العامّ — General education — Formation générale

<< تعليمٌ يَهدِفُ إلى تنميةِ قُدُراتِ التَّواصُل والحساب ابتِداءً منَ القاعدة، وتبليغِ معارفِ عامّة أدبية ورياضية وعِلمية وتاريخية ومدَنية وتقنية واجتماعية وجمالية إلخ. بِشَكلٍ تدريجيّ.>>. (Munger عن لوجندر)

<< تَكوينٌ يهدفُ إلى تَنْمِيَة القُدُرات الفِكرية بالإضافةِ إلى تحصيلِ المعارف ذاتِ الطَّابَع العام>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: التكوين العامّ تمَنَحُه عادةً مدارس التعليم الابتدائيّ أو الأساسيّ، فهو تكوين يتمّ في الإطار المدرسيّ. غير أنّه يُمكن أن يجري خارجَ الإطار المدرسيّ بالنسبة لفئات ذات الاحتياجات التربويّة الخاصَّة.

التَّكْوِين عن بُعْد — Distance education — Formation à distance

<< تكوينٌ يجري خارجَ العلائق المُباشِرة بينَ المعلِّم والمُتعلِّم>>.

بيان: يشمُل التكوين عن بُعد من حيثُ الدّلالة على **التعليم** عن بُعد وعلى **التعلُّم** عن بُعد. وهو مُوجَّه إلى فئات المتعلِّمين الذين لا يستطيعون مواصلة الدراسة في مؤسَّسات التعليم بسبب الإعاقة أو المرض أو غير ذلك من الأسباب.

التَّكْوِين المُستَمِرّ — Continuing/extension education — Formation continue

<< تَكوينٌ يهدِفُ إلى توسيعِ كفاءات العمَل، ورفعِ مُستَوَى الأداء أثناءَ الحياةِ المِهْنِيَّة>>.

<< نشاطاتٌ تَسمَحُ للفردِ أن يُنَمِّيَ مَعارفَه وقُدُراتِه طوال حياته، وبِتحسين شروطِ مَعيشتِه، بتكملةِ المُعْطياتِ الأولية التي تَمْنَحُها له المدرسةُ أو التعليمُ العالي بوَساطَة وسائل بيداغوجية مُواتية >>.

(اليونسكو . 1979)

تَكْوِين المُعلِّمين — Teacher education/training — Formation des enseignants

<< **تَكوينٌ ذو أبعادٍ مُتعدِّدة يهدف إلى الإعداد لمهنة التعليم**>>.

المعارف الأساسية والمُمارسات المِهْنِيَّة الضرورية لممارسة مهنة التعليم : **المعارف الأساسية**: ا). معرفة مُحتويات مادة أو موادّ التَّخصُّص؛ وتقتضي هذه المعرفة: **1.** تحديد المعارف الأساسية والكفاءات العُليا في التخصُّص. **2.** تنظيم المادّة وَفقَ المفاهيم والترتيب السُّلَّمِيّ. **ب) معرفة المِنهاج والوسائل المُتوافرة** ؛ وتقتضي هذه المعرفة: **1.** معرفة غايات ومقاصد المنهاج؛ **2.** تحديد وظيفة كلِّ درسٍ والعلائق التي تربط مجموعة الدروس؛ **3.** معرفة الوسائل المتوافرة التي يُمكنُ أن تُستَعمل أدواتٍ في عملية التعليم والتعلُّم. ج) **المعارف البيداغوجية العامة** ؛ وتقتضي هذه المعرفة: **1.** معرفة استراتيجيات وصِيَغ وتقنيات التعليم المختلفة؛ **2.** معرفة استراتيجيات التدخُّل وتسيير القِسم والمخابر؛ **3.** معرفة بعض طرائق القِياس والتقييم. **د) معرفة التلاميذ** : وتقتضي هذه المعرفة: **1.** معرفة الخصائص الفِكرية والوِجدانيّة والبدنية للتلاميذ؛ **2.** معرفة مَسارات التعلُّم؛ **ه) معرفة الوسَط التربويّ**: وتقتضي هذه المعرفة: **1.** معرفة غايات ومقاصد التربية، وعلى وجه الخصوص في التعليمين الابتدائيّ والتكميليّ (الإعدادي) ثم في التعليم الثانويّ.

المُمارسة المِهنية: ا) **انتقاء أهم أهداف التعليم والتعلُّم**: ويقتضي ذلك: **1.** التعرُّف على الكفاءات والمعارف الضرورية من أجل بلوغ الأهداف؛ **2.** بناء رائز تَشخيصيّ، وعندَ الاقتضاء تأليف نشاطات تُتيحُ للمُتعلِّمين تحصيل الكفاءات والمعارف القَبْليّة؛ **ب) انتقاء استراتيجيات وطرائق وتقنيات وصِيَغ تسمحُ بِبُلوغ الأهداف** : ويقتضي ذلك: **1.** تَصميم استراتيجيات وصِيَغ وتقنيات التعليم مُتنوعة مُتصلة بالتعلُّم المستَهدف؛ **2.** تحضير الوسائل التعليمية الضرورية للتَّعلُّم. ج) **تصميم أو تأليف نشاطات التعلُّم من أجل بلوغ الأهداف المُسطَّرة** : ويقتضي ذلك: **1.** تصميم نشاطات تعلُّم متنوِّعة؛ **2.** انتقاء نشاطات التعلُّم المرتَبطة بالمعارف التي ينبغي تَحصِيلُها. **د) جرد وسائل مُختلفة من أجل تحقيق الارتجاع** . **ه) انتقاء نموذج التقييم المُناسب** : ويقتضي ذلك: **1.** تخطيط ما ينبغِي أن يخضعَ للتقيِيم؛ **2.** تخطيط كيفية تقييم التلاميذ؛ **3.** تخطيط متَى يجري تقييم التلاميذ؛ **4.** تحديد عتَبَة النجاح لكلِّ هدف من الأهداف النِّهائية؛ **5.** إعداد نشاطات العلاج (التصحيح) من أجل مَلكة التعلُّم.

الأداء المِهْنِيّ التعليميّ: ا) **إثارة اهتمام التلاميذ إلى الدرس**: ويقتضي ذلك: **1.** تبليغ أهداف الدرس العامة والنهائية بوُضوح؛ **2.** توضيح هدف الدرس والعلائق التي تربطُه بغيره من الدروس المقرَّرة؛ **3.** تَبْرير التعلُّم المقْتَرح (لماذا ندرسُ هذا الموضُوع؟)

Formation de formateurs | **Training of trainers** | **تَكْوِين المُكَوِّنين**

<< تكوينٌ نَظريّ وعَمَليّ يُمنَحُ في شكلِ دروس، أو تَدريب، أو أعمال تَمهيدية، مُوجَّهة ومُكيَّفة خصيصًا لمن يتحمَّلون عِبءَ مُساعدة الشُّبّان والرّاشدين على اكتِساب وتَنْمِيَة المعارف النّظرية والتَّأهِيل العَمَليّ الضَّروريّ للقِيامِ بمهامهِم المِهْنيَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Adaptation | **Adaptation ; Adjustment** | **التَّكَيُّف**

<< 1. تَغيُّرٌ بِهَدَفِ ضَمانِ التّآلُف بين العناصرِ المُتَفاعلَة؛ ناتجُ عملية التّآلُف. 2. تحوُّلُ جِهازٍ أو فاعلٍ وَفْقَ الوَسط الذي يُوجدُ فيه بشكلٍ يُسهِّلُ التَّبادُل المُناسِب لِحِفْظِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< توازُنٌ بين الاستيعاب والتّلاؤُم فيما يتَّصِلُ بالعلائق بين الصُّور الذهنية [الخُطط] والموضوعات [أو الأشياء] >>.

(Piaget)

نَمَطَا التَّكيُّف: يرى بياجيه أنَّ ثمَّةَ نمطينِ للتَّكيف؛ وهما: **1.** التَّكيُّف من أجلِ البقاء؛ **2.** التَّكَيُّف المِعرفِي.

التَّكيُّف/ التَّأَقْلُم : التَّكيُّف يتميّزُ بالتَّفاعُل؛ أي التأثير والتَّأثُّر، أمَّا التَّأَقلُم فيتعلَّقُ بشكلٍ خاصٍّ بالتكيُّف البِيولوجي والفِيزيائيّ للكائن الحيّ، سواءٌ كان إنسانًا أو حيوانا أو نباتًا، مع وسطٍ جديد.

التّلاؤُم/ التَّكيُّف: التلاؤُم هو تكيُّفُ الشَّخص مع وضعٍ أو شيءٍ. يُعدُّ التَّكيُّف في البيولوجيا وِراثِيًا أو فِطرِيًّا، أمَّا التَّلاؤُم فمُكتَسَب؛ مثل التلاؤُم مع وضعٍ مُقلِق.

التَّكيُّف/ الاستيعاب : في الوقتِ الذي يهدفُ التكيُّف إلى تحقيقِ التَّآلُف بين عُنصُرين على الأقل، يهدفُ الاستيعابُ إلى القَضاءِ على واحدٍ من هذه العناصر بتَغييرٍ بنيَوِي.

Adaptation sociale | **Social adjustment** | **التَّكَيُّف الاجتِماعيّ**

<< مجموعُ التَّصرُّفاتِ والسُّلوكات المَطلوبة من أجل أن يتمكَّن الفرد على إقامة وإدامَة علائق [تتميَّز] بأعلى قدر مُمكِن من الانسجام مع وسَطِع العائليّ والمدرسيّ والاجتماعيّ. النّاتج عن المسار السّابق.>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: التّكيُّف الاجتماعي ليس نهائيًّا أبدًا فهو مسار يتواصَل أثناء الحياة كلِّها. (Legendre)

التَّكيُّف المَدرسيّ — Special education — Adaptation scolaire

<< 1. مُلاءَمةُ تعليمٍ ما، أو وسائل تعليمية ما، أو وَسَط مدرسيّ مُحدَّد، لِحاجاتِ تلاميذَ يَعْرِضونَ حاجاتٍ خاصّةً بسببِ بعضِ الخصائص. 2. مجموعُ الإجراءات والنّشاطات الهادِفة إلى تقديمِ المُساعدةِ للتّلاميذِ الذينَ يُعانُونَ من صُعوباتِ الانْسِجامِ في سَيْرِهم المدرسيّ وكذلك بالنسبة إلى مُدرِّسيهِم وأقرانِهِمْ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الفِئة المُستهدَفة: التَّكيُّف المدرسيّ يستَهدِف على وَجه الخُصوص التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات والتلاميذ المعوَّقِين بسبب أنماط النَّقائص التي يعانون منها.

التِّلْميذ — Student — Elève

<<1. خادمُ الأُستاذ ومُلازمُه طَلَبًا للمَعرفة والتّخَصُّص في عِلمٍ أو فَنٍّ أو حِرفة؛ 2. الطالب الصغير في مراحل ما قبلَ الجامعة يتلقَّى دُروسه بانتظام على يَدَيْ مُعلِّم أو أستاذ أو عدَّة أساتذة في عدد من الموادّ الدّراسية>>.

<< طفلٌ يَتلقَّى التعليمَ في مُؤسَّسةٍ مدرسيةٍ>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

التلميذ/ الطالب: كلمةُ "تلميذ" تُطلقُ، حاليا، على طالبِ العلمِ ما دامَ في مراحل التعليمِ الابتدائيّ أو الإعدادي أو الثانوي. الطالب هو طالبُ العِلم في الجامعة أو في المعاهدِ العُليا المتخصِّصة.

التلميذ/ المُتَعلِّم: كلمةُ التلميذ تُوحي بمعاني التَّلَقِّي والتلقين والانقياد بخلافِ كلمةِ "المتعلِّم" التي توحي بمعاني الاستقلال والممارسةِ والمبادرةِ. واستعمال كلمة متعلِّم عِوض التلميذ قد يدُلُّ على تركِ التَّصوُّر القديم والتقليديّ لعمليات التّعلُّم والتعليم.

التِّلْميذ المُعَوَّق — Handicapped student — Elève handicapé

<< التلميذُ الّذي يَشكو من نَقْصٍ حِسِّيٍّ، أو بَدَنِيٍّ، أو فِكريٍّ يكونُ سَبَبًا في ظُهورِ نَقائِصَ على مُستَوَى قُدُراتِه، أو حُدودًا في تعلُّمه في الوسطِ المَدرسيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تَصْنيف : يُصنَّفُ التلاميذُ المعوَّقونَ على حسب نوعِ الإعاقَة؛ مثل النَّقْص الفِكريّ، والنَّقص البدني، والنقص الحِسِّي. والتصنيف المعمول به في الولايات المتحدة الأمريكية هو: النَّقص الحرَكيّ، الإعاقة البَصريَّة، الطَّرَش، المرض

المزمِن، تعدّد الإعاقة، التَّخلُّف العَقْليّ، الصَّمَم المرافَق باضطراب اللغة، اضطراب الانفعال، واضطراب التعلُّم الخاصّ.

تِلْمِيذ يواجه صُعوبات — Student with difficulties — Elève en difficulté

<< تلميذٌ يُواجه مشاكلَ هامّة تتعلَّقُ بالتَّعلُّم أو بالحياة في الوَسط المدرسيّ مع غِيابِ نقائص حِسِّيَّة أو بدنيَّة أو فِكريَّة لَدَيه>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

تِلْمِيذ يواجِه صعوباتِ التعلُّم — Student with learning difficulties — Elève en difficulté d’apprentissage

<< تلميذ يشْكُو من تَأَخُّرٍ ظاهِر على مُسْتَوَى التَّعلُّم المَدرَسِيّ>>.

بيان: يعَدُّ تلميذ ما في حالة مواجهة صعوبات التّعلُّم عندما يكون الفارق بينه وبين أقرانِه في نفس القسم ظاهرًا بشكل جليّ بحيث يتطلَّب نحو عام من أجل تداركه.

التَّمثِيل — Representation — Représentation

<< مَجْموعُ الصُّوَر الذِّهْنِيَّة ومجموعُ الكَلِماتِ التي تَنبَثِقُ عندما يَجرِي ذِكرُ موضوعٍ ما>>.

(Cardinet, A.)

<< صورةٌ ذِهْنِيَّةٌ لِواقِعٍ ما نُنْشِئُهُ من أجلِ التَّمَكُّنِ من التَّصرُّف في هذا الواقِع>>. (Berbaum, J.)

<< الفِكرةُ التي يُكوِّنُها الفردُ عن الواقِع المُعقَّد اِنطلاقًا من عناصِرَ تتعلَّقُ بالتَّجربَة، والتعامُل الاجتماعيّ، ومن ذِكرياته وتَوهُّمِه أو تَخيُّلِه المرغُول فيه (Fantasme)>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

بيان: التمثيلُ هو الصُّورُ التي نَملِكُها في أذهاننا عن الواقِع كما نراهُ ونُحِسّ به. وينشأُ التّمثيل من خلالِ البناء الّذي نقومُ به أثناء اِحتِكاكنا المستَمرّ بالواقِع؛ فهو عملية مُتجدِّدة تأخُذ بعين الاعتبار جميع المعارف التي في حوزتِنا.

طبيعة: يتميَّزُ التّمثيلُ بالثَّبات والاسْتِقرار، وإنْ كانَ تطوُّريًّا بِفِعلِ السِّنّ والتجربة والتعليم والتربية. .. ويُمثِّلُ بالنِّسبة للفرد الحقيقة. .. وهو نِظامٌ يتوقَّفُ بشكلٍ واسعٍ على الأوساط الاجتماعية، ويندُر في حالاتٍ مُحدَّدة أن يتحرَّر منها المرء، مثل حالات التمثيل العِلميّ أو الممنوعات في الأخلاق والعادات... وبفضلِ التَّمثيل نتمكَّنُ من تحقيق الأُلْفَة تجاهَ المحيط الّذي نعيشُ فيه، ونتوصّلُ إلى مَلَكَتِه. فملكةُ وَضْعٍ ما والتَّحكُّمُ فيه يعنِي بِبساطة امتلاك تمثيلٍ ذِهنِيّ جيِّد عنه، يُتيحُ توقُّعَ نتائجَ التَّدخُّل في هذا الوضع. (Dictionnaire de pédagogie)

خصائص : **1**. كلُّ تمثيلٍ يتكوَّنُ لدينا يَظَلُّ بناءً مُؤقَّتًا ، وبتوالِي مُعالجةِ موضوعٍ ما يتكوَّنُ لدينا تمثيلٌ يُمكنُ أن يُصبحَ، بالتدريج، أكثرَ نُضْجًا. ومن المفيد لفتُ الانتباهِ إلى أنَّ تطوُّر التمثيلِ لا يجري بالضَّرورة بشكلٍ سَطْريّ أو خطِّيّ (Linéaire)، ولكن على العُموم بالعودة إلى الخلف والقفز نحوَ حالاتِ تمثيلٍ أُخرَى. **2**. كثيرًا ما ينبني التمثيلُ الجديد على أساسِ التّعارُض أو القَطيعة مع معارف سابقة، لكن قد ينبني على أساس الاستمرارية.

التَّمثيل/ المعارف: من المفيد تمييزُ المعارف عن التَّمثيل. فالتَّمثيلُ بناءٌ ظرفيّ يتِمُّ في سِياقٍ خاصّ ولغاية خاصة: ففي وضعٍ ما، ومن أجل مُواجهةِ مطالب نشاطٍ أو مهمَّة ما، قد نقرأُ نصًّا، أو نُصْغِي إلى تعليمة، أو نقومُ بحلّ مُشكلة؛ فإنَّ بناءَ التَّمثيل يُحدِّدُ طبيعتَه المهمَّةُ وطبيعةُ القرار المزْمَع اتِّخاذُه. المعارفُ تمثيلٌ أيضًا، لكنَّها تتميَّزُ بديمومتِها، ولا تتوقَّفُ بشكلٍ كُلِّيٍّ على مهمَّة ينبغي إنجازُها. إنَّها مخزونة في الذاكرة طويلة المدَى، وما دامتْ لم تُمَسّ بِتَغْيِيرٍ، فإنَّه يُفْتَرضُ أنَّها تحتفظُ بشكلِها السابق.

التَّمرين Exercise Exercice

<< 1. دَعْمُ وتَحسينُ المَعارِف والمَهارات جَرَى اكتِسابُها إِثْرَ مَسْعًى تَعلُّمِيّ في تَحْصِيلِ نتائج مَأْلوفة في أوضاع إشْكالية معروفة. نشاطات التطبيق المُتَكرِّرة والمتدرِّجة لتَعَلُّمٍ سابِق بِهدَفِ المَلَكةِ، أو التَّحسينِ، أو التَّدعيم أو التَّثْبيتِ أو التَّذكير أو المُراقبة. 2. تَدعِيمُ الحركات أو المهامّ أو المسارات أو التقنيات أو المبادئ أو القواعد الخاصة من أجل إتْقان استعمالِها والحفاظِ على الخِفَّة المُناسبة بوَسَاطة مُمارسة مُتكرِّرة وتسهِيل تطبيقها الأفضل عند الاقتضاء في أوضاع مُشابهة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: ثمَّة أنماط متعدِّدة من التمارين: **1**. **تمارين التقليد** : وفيها يُحاكي المتعلِّم نماذج مُحدَّدة أو يُجيبُ على أسئلةٍ تقتضي مُحاكاةَ نموذج محدّد؛ **2**. **تمارين التمييز**: وفيها يُمَيِّزُ المتعلِّمُ الخَصائص المتماثِلة في أشياء مُختلفة؛ **3**. **تمارين البناء**: وتتطلب اتِّباع تدابير مُحدَّدة من أجل بناء الإجابة؛ **4**. **تمارين التحويل**: حيثُ يُطَبِّقُ المتعلِّمُ المعارف المكتسبة على أوضاع مُتنوِّعة جديدة.

بناء التمارين: لا بُدَّ من الاسترشاد بمُصنَّفة من مصنَّفات المجال المعرفي لبناء التمارين الموجَّهة للأطفال قصدَ تجنُّبِ الاقتصار على نمطٍ واحد، وبُغْيَةَ احترام التدرُّج المتَنامي في الصُّعوبة. تنويع أنماط التمارين يُفضِي إلى بُروز تمارين المعرفة والفهم، وتمارين التطبيق، وتمارين التحليل والتركيب، وتمارين التقييم (أي التمارين التي تقتضي الحِجاج والبرهنة).

Préalable **Pre-condition** **التَّمهيدِيّ**

<< 1. مُقرَّر يَنبَغِي أن يَسْبِقَ آخَر في البرنامج الدراسيّ... مُقرَّر ينبغِي أن تكونَ عناصِرُه مُستوعَبَة للتَّمَكُّن من مُجابَهَةِ عناصر مُقرَّر آخر. 2. الكفاءاتُ التي يجِبُ أن يَمتلِكَها الفاعلُ وُجوبًا قبلَ البَدْءِ في تعلُّم كفاءةٍ عُليا. 3. مُحتَوًى دراسي ينبغِي أن يكونُ الفاعلُ قدِ اكتَسبَه بالضَّرورة قبلَ مُواجَهَة تعلُّمٍ جديد لتكُون له حظوظُ النجاح>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المرادف : القَبْلِي.

Discrimination **Discrimination** **التَّمْيِيز**

<< تَمْيِيز موضوعين أو شيئين الواحد عنِ الآخَر، بأكبرِ قَدْر مُمكِنٍ من الدِّقَّة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< القُدرة على التعرُّف على الفُروق والتَّماثُل لدَى الأشخاص، والأشياء، والمُؤسَّسات، أو الوقائع في وسطٍ ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< نشاط نَفسيٌّ يُميِّزُ بوساطتِه شخصٌ ما الكِيان (ا) عن الكِيان (ب)>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان: يُعدُّ نشاطُ التمييز أولى مرحلة في تَعلُّم مَفهوم من المفاهيم.

يُقال: مَيَّزَ كذا عن كذا، وتمييز كذا عن كذا.

Sexisme **Sexism** **التَّمْيِيز الجِنْسِيّ**

<< السُّلُوك الفَرْدِيّ أو الجَماعيّ الذي تُعامَل على أساسه الإناثُ مُعامَلَةً فيها كثيرٌ من الظُّلم والاضطِهاد>>.

<< مَوقِفٌ تَمْيِيزي إزاءَ الإناث. وبشكلٍ أدقّ فإنَّ اللفظ يدُلُّ على مجموع المُؤسَّسات (الاجتماعية السياسية، والاقتصادية، والقانونية، والرمزية) وعلى السلوك الفَردِيّ أو الجماعيّ الذي يظْهَر أنَّهُ يُدِيمُ أو يُقِرُّ قانونًا فيه سَيْطَرَةُ الرجال على النساء>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< سُلوك ومَواقِف تُصيبُ جِنْساً بالأذَى مَبْنِيَّةٌ على إيديولوجية صريحة أو ضمنيّة للاضطهاد>>.

(Barrette)

بيان: الإسلام في جوهره لا يُقرّ تمييز أحد الجنسين عن الآخر. << إنَّ القرآن الكريم قد رفع من شأن المرأة إلى درجة لم تكُنْ تحلُم بها من قبل، ولم تصِل إليها من بعد في غير جوّ الإسلام: جعل لها حقاً في المال كالرجُل، ومنَحها حقّ التَّصرُّف فيه دون رقابة عليها أو ولاية، وجعل إذْنها شرطاً في صِحَّةِ زواجها، وجعل لها من حُقوق الزَّوجيّة مثل ما عليها، وجعلها ذاتَ مسؤولية مُستقلّة في العبادات والمدنيّات والجِنايات، وفي الثّواب والعِقاب عند الله>>. (الإمام محمود شلتوت)

لا تمييز في المَسْؤوليّات << إنّ الإسلامَ يُقرِّرُ أنَّ المرأةَ ذاتَ مسؤولية مُستقلَّة عن مسؤولية الرجلُ، فهي مسؤولة عن نفسِها، وعن عبادتِها، وعن بيتِها وعن جماعتِها. .. وهي لا تَقِلُّ في مُطلَق المسؤولية عن مسؤولية أخيها الرجل، وأنَّ منزلتها في المثوبة والعقوبة عند الله معقودةٌ بما يكونُ منها من طاعة أو مُخالفة، وطاعةُ الرجل لا تنفعُها وهي مُنحرفة، ومَعصِيَتُه لا تضرُّها، وهي صالحة مُستقيمة: ﴿ ومَنْ يَعْمَل مِنَ الصَّالِحاتِ مِنْ ذَكَرٍ أوْ أُنْثَى وهو مُؤْمِنٌ، فَأُولَئِكَ يَدْخُلونَ الجَنَّةَ ولاَ يُظْلَمونَ نَقِيرًا ﴾[1]... وإذا كانتِ المرأةُ مسؤولةً مسؤوليَّةً خاصَّةً فيما يختصُّ بعبادتِها ونفسِها، فهي في نظر الإسلامِ أيضًا مسؤولةً مسؤولية عامَّة فيما يختصُّ بالدَّعوةِ إلى الخير، والأمرِ بالمعروف والنَّهْيِ عن المنكَر ، والإرشادِ إلى الفَضائِل، والتَّحذير من الرَّذائل: ﴿والمؤْمِنونَ والمؤْمِناتُ بعضُهُم أولياءُ بعضٍ يَأْمُرونَ بِالمعْرُوفِ ويَنْهَوْنَ عَنِ المنْكَرِ ويُقيمونَ الصَّلاةَ ويُؤْتُونَ الزَّكاةَ ويُطِيعونَ اللهَ ورَسُولَهُ، أولَئِكَ سَيَرْحَمُهُم اللهُ، إنَّ اللهَ عزيزٌ حَكيمٌ﴾[2]>>. (الإمام محمود شلتوت)

المرأة تساوي الرجل في الشؤون السيّاسيّة: <<كما أنَّ الإسلامَ سَاوَى بينَ المرأةِ والرَّجُل في حقِّ المبايَعة [أي المعاهدة] وأثبتَ أنَّهُنَّ والرِّجالَ سواءٌ؛ وأنَّ بَعْضَهُمْ أوْلِياءُ بَعْضٍ. .. والوِلايةُ عبارةٌ عن التعاوُنِ والتَّناصُر لما فيه الخير... كما أنَّ [القُرآنَ] أثبتَ للمرأةِ حقَّ الأمرِ بالمعروف والنَّهيِ عنِ المنكَر والقِيامِ بالأعمال الصالحة، وهذا برهانٌ واضحٌ في إعطاءِ المرأةِ حقَّها من النشاطِ الاجْتماعيّ>>. (عفيف عبد الفتّاح طبّارة)

—

1. الآية 124 من سورة النساء. **2**. الآية 71 من سورة التوبة,

الخصائص الجنسية تخصُّص: ثُمَّ إنَّ الخصائص الجِنْسِيَّة التي تتميَّزُ بها المرأة عبارة عن تخصُّص؛ فهي تَضْطَلِع ببعضِ المهامّ الخاصَّة بها مثل الإنجاب ورِعاية الأطفال؛ وهذا التَّخصُّص تُرافِقُهُ تَبعات تُؤثِّرُ على نشاطِها في الحياة؛ لكن هذا لا يعنِي أنَّها تفقِدُ الأهلية للاضْطِلاعِ بمهام ونشاطات أُخرَى كثيرة يُبيحُها الشَّرع.

مظاهر التمييز الجنسي لا يقرُّها الإسلام: لا يُقِرُّ الإسلامُ التَّمييزَ الجِنسيّ في المعامَلاتِ؛ فالمرأة إنسانٌ كاملَ الحُقوقِ والواجبات في المجتَمع؛ ومن ثَمَّ فلَها على المجتمعِ حقُّ الاحترام والتقدير والمساواة والمعاملة بالحُسنَى. ومن مظاهر التمييز التي لا يُقرّها: تعطيل حق المرأة في الميراث، وتعطيلُ حقِّها في ممارسة جميع الأعمال المشروعة التي تنهض بها وتحقّق لها الاكتمال الذاتي؛ ومن ثَمَّ فباسْتِطاعتِها أن تُمارسَ جميع المهَن التي لا تُعرِّضُ كرامَتَها للمهانة؛ فهي يُمكنُ أن تُتاجر وتُدرِّسَ وتَشتغل بالطِّبّ أو السِّياسة أو القَضاء، إلخ.

بعض مظاهر التمييز الجنسي في الكتاب المدرسيّ : كثيرًا ما نَجدُ في الكُتُب المدرسية، في الوطن العربي، مظاهرَ للتَّمييز الجِنسيّ. ولعلَّ أهمَّ هذه المظاهر: **1**. غياب التمثيل العادل للمرأة (أو الطفلة) صورًا ورُسومًا وأشخاصًا؛ **2**. ضعف نِسبة الموضوعات الخاصَّة بالمرأة ومشاكلها الخاصَّة بالحياة؛ **3**. تمثيل المرأة في الأوضاع التي تَجْعلُها أقلَّ شأنًا من الرَّجُل.

التَّنشيطُ — Animation — Animation

<< حَفْزُ [وَحَثُّ] الأشْخاص والمَجموعاتِ لإدْراكِ حاجاتِهم الخاصَّة على أساس أنَّهم مجموعة اجتماعية بحيثُ يُمكِنهمُ أنْ يَقوموا بِتَحديدِ هذه الحاجات، والتعرُّف على الحُلول التي تُوصِلُهم إلى تَلْبِيَتِها، والتصرُّف في مُقْتَضَى ذلك>>.

(اليونسكو . 1979 عن Dictionnaire Encyclopédique).

<< تَناوُلٌ للتَّكوين من زاويةِ التَّنظيم، والتَّوجيه، والتَّلقين، وحثّ الأفواج على البحثِ عن حاجاتِهم، وتحديد وضبطِ الوسائلِ التي تَضمنُ تلبيةَ هذه الحاجات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: العلاقة بين المنشِّط والمنَشَّط لا تقتصرُ فقط على احترامِ الآخَر، وإنَّما تتعدَّى ذلك إلى التَّعرُّف على حاجاته والسَّعي من أجلِ مُساعدتِهِ على تحقيقِها.

التَّنشيطُ البيداغُوجِيّ — Animation pédagogique

<< 1. مَجموعُ المُبادَرات أو المُمارسات المُنَسَّقَة التي تَهدِفُ إلى دَعْمِ عَمليات التجديد التي تُقرِّرُها وزارة التربية لَدَى سلك المُعلِّمين [والأساتذة] إثرَ إنجاز بُحوث صادقة. 2. التَّدخُّلُ ضمنَ فوجٍ من أجلِ إثارةِ وإدامةِ المُشارَكة القُصْوَى لكلّ الأعضاء في تعلُّمِهم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

التَّنشيطُ الثَّقافِيّ — Animation culturelle — Cultural animation

<< تدخُّلٌ بيداغوجيّ تجاهَ مَجموعةٍ من التلاميذ بهدفِ جَعْلِهِمْ يُقبِلونَ بشكلٍ أحسن على مُنْتَجات مُجتمعِهم الثقافيّة، وذلك بِتسهِيلِ التَّعلُّم المُلائِم سواءٌ تعلَّقَ الأمرُ بالمَعارِف أو بِالكَفاءات أو المَواقِف. هو شكلٌ من التَّنشيط الذي يَهدِفُ إلى جعلِ التلاميذِ يَستغِلُّونَ أوقاتَ التَّسلية في نَشاطات تَكوينيَّة وإبداعيَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تَنشيطُ الفَريق Group animation Animation de groupe

<< مجموعُ الإجراءات والمسارات والمُمارسات والمواقف والتَّصرُّفات التي يَقومُ بها المَسْؤولون من أجل تسهيل العمل الجَماعيّ في الفريق أو المَجموعة ودَفْع الأعضاء إلى المُشاركة الفِعلية في العمَل الجَماعيّ>>.

التَّوازُن Weighting Pondération

<< إسنادُ قيمة عدديَّة لكلّ عُنصُر من عناصر أسئلة اختبار أو شبكة تَقْيِيم، أو بُنُود اسْتِبْيان. .. على حسبِ الأهمية النِّسْبِيَّة التي نَمْنَحُها لكلّ عُنصُر>>.

<< منحُ قيمة عدديَّة لكلّ عُنصُر من مجموعة أهداف أو أسئلة أو علامات من أجل بَيان أهميتها النسبية في هذه المجموعة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: عندما نرغَبُ في تقييم مَدَى بلوغِ عددٍ من الأهداف من قِبلِ المتعلِّمين نقومُ ببناءِ أسئلة اختبار تُغطِّي الأهدافَ المعنية كُلَّها. وبما أنَّ الأهدافَ تَتفاوتُ من حيثُ أهميتُها فإنَّه من الطَّبيعِيّ أن تتفاوَتَ أيضًا القِيَمُ العددية التي نَمنحُها لكُلٍّ منها. وعلى سبيل المثال: إذا أردنا معرفةَ مدَى مَلَكَةِ المتعلِّمين لموضوعِ (الفاعل)، فإنَّه يُمكنُ أن نبنِيَ اختبارًا يشتمِلُ على أصناف الأسئلة الآتية: **1**. سؤال للتحليل (التعرُّف على الفاعل في نصٍّ ملفوظ أو مكتوب)؛ **2**. سؤال للتركيب (بناء فقرة على أن تشتملَ على الفاعل خمس مرّات، مثلاً.)؛ **3**. إعراب الفاعل المرفوع بالضمة الظاهرة والمرفوع بالألف. ويُمكنُ أن نُقدِّر بأنَّ الأسئلةَ الثلاثة تتدرَّجُ من حيثُ أهميتُها كما يلي: التركيب، فالتحليل، فالإعراب (وهو التعرُّف على طبيعة الكلمة). ومن ثمَّ يُمكنُ منحُ 50 في المائة للتركيب و 30 للتحليل والباقي للإعراب.

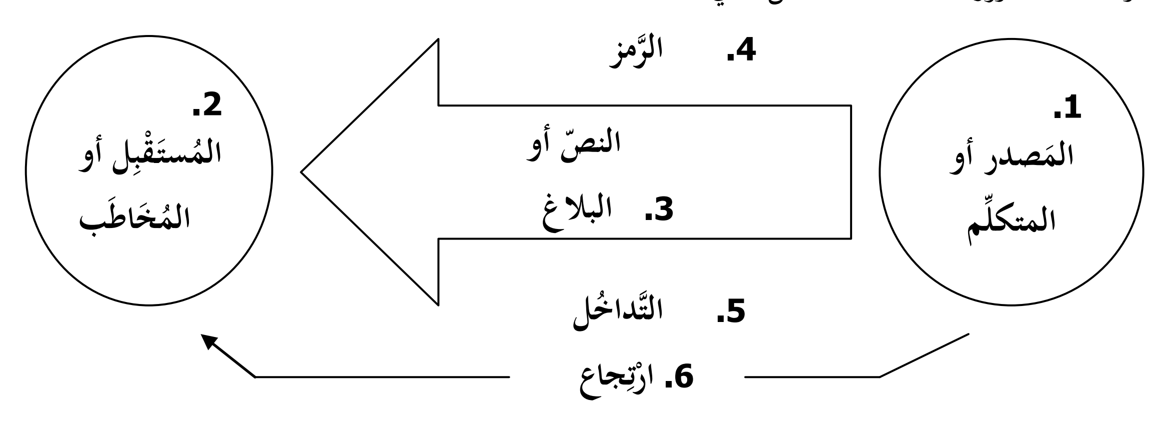
التَّواصُل Communication Communication

<< مَجموعُ مَساراتِ التَّبادُل ذاتِ الدلالة، بين فاعِل يتكلَّمُ ويُنتجُ خِطابًا، ومُخَاطَبًا يلتَمسُ منه الاسْتِماعَ أو/ وإجابةً صَريحةً أو ضِمنِية>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

تواصُل/ تبْليغ/ اتِّصال: التَّواصُلُ من تَواصَل على وَزْنِ تَفاعَل؛ وهو وزنٌ يُفيدُ المشاركة، بخلاف بلَّغ واتَّصَل اللذين لا يُفيدُ كلٌّ منهما المشاركة وإنَّما الفعلَ في اتِّجاه واحد فقط. ولذلك نُفضِّلُ استعمال هذا المصطَلح مُقابل لفظ: (Communication).

مسارُ التَّواصُل: يُمكنُ ضبطُ قائمة العناصر الضّروريّة في كلِّ مسارٍ من مسارات التَّواصُل بما في ذلك اللغة. وعلى العُموم فأهمُّ هذه العناصِر هي: **1**. الرَّمز وهو نظام من الأدلَّة المتَواضَع عليه. واللغة ما هي، في واقع الحال، سوى نوعٍ خاصٍّ من الرُّموز. **2**. القناة وهي الوسيلة أو المِسْلَك الذي تنتقِل عن طريقِه إشارات الرَّمز. **3**. مسار التَّرميز الذي يتمّ بوساطتِه اختيارُ بعضِ إشارات الرَّمز وإدراجُها في القناة؛ وهذا الاختيار يجري استجابة لظرف خارجيّ. **4**. المصدر أو المرسِل وهو الشخص الذي يقومُ بعملية التَّرميز. **5**. مسار فكِّ الترميز؛ وهو ما يتمّ بوساطته التعرُّف على الإشارات. **6**. المستقبِل، وهو الشخص الذي يقوم بمسارٍ فك الترميز. فكلُّ تواصِلُ يستدعِي العناصر الستّة الضروريّة كما يبيِّنُه الشّكل الآتي:



قدرات التَّواصُل : قدرات التَّواصُل التي ينبغِي أن تعمَلَ المدرسة على تنميتِها في لِسان التعليم هي القُدرات الأربع التي يُجسِّدُها الشكل الآتي:

	الشفوي	**الكتابي**
النُّطق	**التَّكلُّم** (دورُ المتكلِّم أو المتحَدِّث)	**الكِتابة** (دور الكاتِب)
الفَهم	**الاستِماع** (دور المستَمع)	**القراءة** (دور القارئ)

التَّوجِيهُ المَدرسِيّ

Educational guidance **Orientation scolaire**

<< تَوْجِيهُ التلاميذ إثرَ اجْتِياز التعليم الابتدائيّ أو مَرْحلة الجِذْع المُشترك بنجاح إلى الشُّعَب التي تُلائمهم بناءً على قُدُراتِهم وتَحْصيلهم في شتّى المواد>>.

<< نصائحُ يَمْنَحُها للشبّان مُوظَّفون مُختصُّون من أجل مُساعدتِهم على اختيار البرامج الدراسية أو المِهَن... التي تُناسِب أحسنَ تَأهيلَهم ومركزَ اهْتِمامهم مع أخذ نتائجِهم المدرسية بعين الاعتبار >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تَوْحيدُ النَّمَط — Standardization — Standardisation

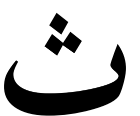
<< مَجموعُ عَمَليات تَوْحِيد أداةِ قِياس فيما يتعلَّقُ بشُروط الإجْراء، أو تَدابير التَّصْحِيح والتعبير عن النتائج>>.(MEQ)

تَوْحيدُ نَمَط رائِز — Standardization (of test administration) — Standardisation d'un test

<< التَّعرِيف الدّقيق لكيفِيَة استعمالِ رائِز>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان: أوّل عامل في توحيد النَّمط: كلّ التلاميذ الذين ينتمون إلى الزمرة نفسِها يُجرون الامتحانَ نفسَه، وفضلاً عن ذلك، ينبغِي أن تكون شُروط الإجْراء والتّصحيح مُوحَّدة. ولكي تكون النتائج مُتماثِلَة فإنّ الرّائز ينبغي أن يُجْرَى في ظروف مُتشابهة: ا/ في نفس اليوم والسّاعة ودرجة التَّعب، و[نفس] درجة الحرارة والاستِعدادات المادّية (الكراسيّ إلخ.) والسَّكينة إلخ. ب/ الدرجة نفسها من تَآلُف الممتَحَنِين بالرّوائز بوجْه عامّ، ومع التِّقنيّة المعتَمَدة بشكل خاصّ/ فالتلميذ المتعوِّد منذ زمن بعيد للإجابات ذات الاختِيار المتعدِّد أو استِعمال أوراق الإجابة مُوحَّدَةِ النَّمط سيكون محظوظًا أكثر بالنَّظر إلى الطِّفل الذي يجهَل كلّ شيء عن هذِه التَّدابير. ج/ نفس الحَفْز [أو التَّحفيز]. د/ نفس التعليمات الأوّليّة ونفس التَّدريب. هـ/ نفس المدّة إذا كان الوقتُ المتاحُ مُحدَّدًا. التوحيد بهذا الشكل صعبُ التَّحقيق عمَلِيًّا، ولكن من الواجب السَّعْي من أجل الاقتراب من لك.



الثّانَوِية　　**Secondary school**　　**Lycée**

<< مُؤسَّسة عُمومية أو خاصَّة تَمْنَحُ تَعليمًا عامًّا لمُدَّة ثلاثِ سنوات، يُختَتَمُ، في حالةِ النجاح، بِشهادة البكالوريا التي تُتيحُ الالتحاق بالجامعة أو بمدرسة من المدارس العُليا>>.

شروط الالتحاق بالثانوية : يجري الالتِحاقُ بالثَّانَوية، في الجزائر، إثرَ اخْتِتامِ الدراسة في التعليمِ المتوسط (الإعدادي) بنِجاح ؛ أي الحصول على شهادة التعليم المتوسّط والحصول على مُعدَّل سنويٍّ مقبول.

الثّانَوِية التِّقنِية　　**Lycée technique**

<< مُؤسَّسة عُمومية تَمْنَحُ تَعليمًا تِقْنيًّا لمُدَّة ثلاثِ سنوات، يُختَتَمُ، في حالةِ النجاح، بِشهادة البكالوريا التي تُتيحُ الالتحاق بالجامعة أو مدرسة من المدارس العُليا>>.

غاية التعليم التِّقني : تمنحُ الثانوية التقنية تعليمًا تِقْنياً يُعِدُّ للحَياةِ المِهنية في فروعٍ شتَّى مثل الهندسة المِدنيّة والإلِكترونيك، والكهرباء... فهو يهدِفُ إلى تَكوين إطارات مُتوسِّطة يَحتاجُ إليها عالَم الشُّغل.

الثَّبَات　　**Reliability**　　**Fidélité**

<< صِفةٌ مِنْ صِفاتِ أداةِ القِياسِ التي تَظَلُّ نتائجُها قارَّةً عندما يَجري استِعمالُها عِدَّةَ مرَّات على نَفس الأشخاصِ، وفي ظروفٍ مُماثلة لظُروفِ الاستِعمالِ الأوَّل>>.

<< نوعية أداةِ قِياسٍ تَبقَى نتائجُها قارَّةً عندما يتعلَّقُ الأمرُ بالفاعلينَ أنفُسِهم الموجودين في ظروف إجراءات [الاختبار] المُختلفة نفسِها >>. (MEQ)

<< إنَّ ثَباتَ الاخْتِبار يَعْنِي قُدرتَه على أنْ يقيسَ دومًا ما يقيس>>.

(عبد الله عبد الدائم)

الثَّقافة Culture Culture

<< مجموعةٌ من الصِّفاتِ الخُلُقِيَّة، والقِيَم الاجتماعية التي تُؤَثِّرُ في الفرد منذ وِلادتِه، وتُصبِحُ، لاشعوريًّا العلاقةَ التي تربطُ سُلوكَه بأسلوبِ الحياة في الوَسطِ الَّذي وُلِدَ فيه>>.

(مالك بن نبي)

<< كُلّ ما صَنَعهُ الإنسانُ في بيئَتِه خلالَ تاريخِه الطَّويل في مُجتمَعٍ مُعيَّن، وتَشمُلُ اللغةَ والعاداتِ والقِيَمَ وآدابَ السلوك العامّ، والأدوات، والمعرفة، والمُستويات الاجتماعية، والأنظِمة الاقتصادية والسياسيّة والتعليمية والقضائية>> .

(د. يوسف إبراهيم نبراي عن محمد الهادي عفيفيّ)

<< طَرَائقُ التَّفْكيرِ والشُّعور والتَّصرُّف، والمُعتَقَدات التي تَرتَبِطُ بالتَّحوُّلات التقنية والاقتصادية والتي لها أَثرٌ رَجعِيٌّ فيها>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Chombart)

<< موقف تأمُّلِيٌّ للذَّكاء إزاء وقائع الحَضارة>>.

(Landsheere G. De) عن Clausse)

<< المعرفة، والمُعتَقَدات، والفنّ، والأخ .لاق، والقانون، والعادات والتقنيّات التي اكتسبَها الإنسان بِصفتِه عُضوًا في المجتمَع>>.

(Landsheere G. De) عن Tylor)

بيان: << الثقافةُ هي نِتاجُ التفاعُل الذي يَعيشُه الفردُ مع الأفراد الآخَرين تحتَ ظروفٍ بِيئِيَّة مُعيَّنة، وهذا النِّتاجُ يشمُل كلَّ ما يصنَعُه الإنسان في مجالات الحياة المادية والمعنوية. ..>> (د. محمود أحمد موسى). << والمفهومُ الجديد للثَّقافة يُدرَكُ، عُمومًا، على أنَّهُ كلّ ما يُؤَثِّرُ في نوعية الحياة. إنَّهُ يبعثُ آمالاً جماعية عميقة، وإنْ كانتْ [هذه الآمال] تحتَ وطأةِ التقنيات المولِّدة لِجَمهرة الاستهلاك السَّلبِيِّ المتَزايِد، تُذَكِّرُ المجتمعَ بالقُدرةُ الخلاقة واسْتِقلال الشخصية وهما أسمَى ظاهرتين ثقافيتين. إنَّ **التطوُّر الثقافيّ الحقيقيّ لمُجتمعٍ ما يُقاسُ بنوعية علائقه بأعضائه، والعلائق [القائمة] بينَ أفراده** . مقاييسُه هي درجة استقلال الشخص، وقدرته على تحديد موقعه في العالَم، والتواصُل مع الآخرين، والإسهام على أحسن وجه مُمكن في المجتمع، مع تَوافُر القُدرة على التَّحرُّر منه>>. (G. De Landsheere) عن Emmanuel)

الثقافة/ الحضارة : بعض المؤلِّفين ومنهم Chombart de Lauwe يُمَيِّزون الثقافة عن الحضارة؛ فالحضارة بالنسبة إليهم تشمُل: جميع مظاهر حياة الإنسان، ضمن المجتمع، بدءًا بالوسط الذي أوجَدَه في تفاعُلِه مع الطبيعة، والهياكل الاجتماعيّة والمؤسَّسات، ومظاهر الفِكر، وأنماط العمل والتصرُّف، أمّا الثقافة فتنحصِر في هذه الحالة في:

طرق التفكير والإحساس والتصرُّف، بالإضافة إلى المعتقدات التي ترتبط بالتّحوُّلات التقنيّة والاقتصاديّة والتي لها تأثير رجعيّ عليها.

الثَّقافَة العامَّة General education Culture générale

<< مجموعُ المعارف التي يكتسبُها شخصٌ ما أَثْناءَ مَسارِه الدراسي وأثناءَ حياته العمليّة، والتي تُتيحُ له العيشَ في انسِجام في الوَسَط المُباشِر وغير المُباشر الذي يَحتَكُّ به>>.

<< جميعُ مساراتِ التَّعلُّم، والتَّأْهيل التي لا تعُدُّ لمُمارسةِ مِهنةٍ أو نشاط، والتي لا يُمكنُ استعمالُها مُباشرة في سُوق العمل . مجموع المعارِف والمهارات القاعِدِيّة الضروريّ من أجل أن يتكيّف الفرد ويتبوّأَ مكانة ويتطوّر بشكل مُفيد في المجتمع الذي يعيش فيه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: بالإضافة إلى المعارف التي يكتسِبُها الفرد في مساره الدراسي والجامعي، فإنَّه ينبغي أن يتوافر على ثقافة عامّة تتميّز بالتّنوُّع والصدق والدلالة؛ ويُمكنُ تحديد مجالات الثقافة العامّة الضرورية؛ وهي: الدين والعلوم والآداب والفنون والتاريخ ومعرفة أعلام الفكر والعلم والاكتشاف والسياسة...

فائدة : تُتيح الثقافة العامة لصاحبها التّكيُّف والانسجام أحسن في المجتمع الذي يعيش فيه، ومن ثَمَّ تسمَح له بالإقبال على عمله اليومي بكلّ يُسْر، وتمنح له فُرصًا أحسن في الإبداع والتَّميُّز.

المدرسة والثقافة العامة: ينبغي أن تَمنحَ التربية المدرسيّة الأسبقيّة للثقافة العامّة لدى جميع المتعلّمين نظرًا لأهميّتها في مجال التكيُّف الاجتماعيّ.

تنمية الثقافة العامّة : تنميَةُ ثقافة الفرد العامّة تُتاح بوساطة الإكثار من المطالعة، وبوساطة الاطّلاع على المستجدّات العلميّة والثقافية عبر الوسائط السمعيّة البصريّة.

ج

الجَامِعة

Université **University**

<< مُؤسَّسة عمومية (أو خاصَّة) تتألَّفُ من عدد من الكُلِّيَّات المُتخصِّصة، مهمتُها منحُ تعليم عالٍ ومتخصِّص، والإشراف على البحث الأكاديميّ>>.

<< مُؤَسَّسة عُمومية تتألَّفُ من وَحدات (بَعضُها يُمكنُ أن يكون ذا شخصية قانونية) تُؤدِّي بشكلٍ مُنسَّق مهامّ التعليم العالي والبحث>>.

(Encyclopédique Dictionnaire)

الجاهِلية

<< الفَترةُ التي تَسبِقُ بِعثَةَ رسولِ الله . صلَّى الله علية وسلَّم . والتي تَبْلُغُ نحو 150 عامًا>>.

<< الزَّمنُ الذي مَرَّ قبلَ الدَّعوة الإسلامية، أو قبلَ الهِجرةِ على الأَصَحّ، ذلك لأنَّ الحُكمَ السِّياسيَّ والنفوذ الاجتماعيّ كانا لا يزالانِ قبلَ الهِجرةِ للمُشركين من العرب>>.

(د. عمر فروخ)

أهلُ الجاهلية: أهلُ الجاهلية همُ العربُ الذينَ عاشوا قبلَ الإسلام في بوادي شبهِ جزيرة العرب وفي مُدُنها الباقية، إذْ كان يَغلِبُ عليهمُ التَّنازُعُ والتَّقاتُل والعداوةُ والثَّأرُ والتَّعاوُن على الإثم والعُدوان وظُلمُ بعضهم بعضًا بتقديم مَصلحةِ قبيلةٍ على قبيلة، وتقديم مصلحة الفرد على مصلحة القبيلة، كلّما وجدَ الفردُ فُرصةً إلى ذلك. كما كان يَغْلِبُ على جماعات منهم أحيانًا وأدُ الأولاد، وشُربُ الخَمر، ولعبُ المَيْسِر، وأخذ الرِّبا والإسرافُ في الكَرَم. (د. عمر فروخ)

القراءة والكِتابة في الجاهلية : لقد كانت القراءة والكِتابة مَعروفتين في القرى وفي البادية، ولكن لم تَكونَا شائِعَتين. (د. عمر فروخ)

الأدب الجاهِليّ: لهذه الفِترة يعود الأدب المعروف بالأدب الجاهِليّ، وهو أدبٌ راقٍ في نَظر النُّقَّاد، يدُلُّ من جهة على المستَوَى الَّذي بلغتْه اللغة العربية من سَعَة وسُمُوٍّ، ومن جهة ثانية على تطوُّر حياة العرب عُمومًا في تلكَ الحِقبة.

الجَدَلِيَّة Dialectic Dialectique

<< مَجموعُ الوسائل المُتَّخَذَة في النقاش قَصْدَ الاستِدلال أو التَّفنِيد أو الإقناع. مَسْعًى فِكريّ، حسبَ هيجل، يَعْتَرفُ بِعدمِ انْفصال المُتَناقِضات [بعضِها عن بعض] الفَرَضيَّة [أو المَوضوع] (Thèse) والنَّقِيض (Antithèse)، واللّتين يُمكنُ أن نقومَ بِجَمْعِهما في زُمْرةٍ عُليا هي التَّرْكِيب (Synthèse)>>.

(Le Petit Robert)

الأصول : كلمة (Dialectique) مُشتقة من لفظ (Dialegein) التي تعني الحِوار. وهي طريقة استِدلال وطريقة خِطاب مُؤَسَّسة على مُعالجة الفَرضيَّات المتناقضة. فبالنسبة لأرسطو فإنَّ **"المُجادِل" هو الشخصُ الذي يستطيعُ أنْ يَصوغَ فرضيات واعترضات** . وبالنسبة لـ(كانط) فإنَّ المجادِلَ هو الذي يقفُ موقفًا نقدِيًّا إزاءَ كلّ شيءٍ. فأفلاطون وأرسطو وكانط وماركس قد منحوا للجَدلية معانِيَ مُختلفة في كثير من الأحيان. والمعنَى الذي يَتَبنَّاه عُلماء النفس المعاصِرون فيما يتعلَّق بِعبارة " **مَسْعَى الفِكر الجَدَلِيّ** " قريبٌ من المعنَى الذي اقترحَه هيجل: وهو **تجاوُز التناقُض** (التعارُض). عندما يكونُ موقِفانِ مُتَصارِعانِ يَقومُ التفكيرُ الجَدلي بالبحث عن سُبل تجاوُز التناقُض الظاهر بوساطة تحليله إلى أعلى مُستَوًى: ليس ثمَّةَ إلاَّ العقل يستطيعُ أن يَجتَثَّ الصِّراع.

مثال : البيتانِ الأوليان، في ما يأتي، يؤكِّد صاحبُهُما بصراحة أنّ نوعيّة الثِّياب التي يرتديهَا المرء لا تُساهِمُ في إعلاء شأنِه، والبيتان الأخريان يُؤَكِّد صاحبُهُما العكسَ؛ فنحنُ أمام فرضيَّتين مُتَناقضتين؛ أي بين فرضيّة ونقيضِها، فكيف التوفيق بينَهُما؟

الفرضيّة	قُلْ لِمَنْ يحسَب الثِّيابَ على المرْ فجَوادٌ مِنْ غَيْرِ سَرْجٍ لَخَيْرٌ	ءِ تُعْلِي المقامَ أنْ يتَأَدَّبْ مِنْ حِمار عَلَيه سَرْجٌ مُذَهَّبْ
نقيض الفرضيّة	تَحَرَّ مِنَ الأثْوابِ أرْفَعَها تَنَلْ ولا تَبْغِ في أَمْرِ اللِّباسِ تَواضُعًا	أَعَزَّ مَحَلٍّ ترتقِي لالْتِماسِهْ فَعُنْوانُ نُبْلِ المرْءِ حُسْنُ لِباسِه.
التركيب	قائل البيتين الأوّلين يقصِدُ أنّ نوعيّة الثياب لا تُؤَثِّر في جوهر الإنسان الذي يلبسُها، وهو في ذلك على صواب، وقائل البيتين الأُخْرَيَيْن يُريدُ أنّ الثّياب الرفيعة تزيد من هيبة المرء أمامَ النّاس، وهو في ذلك على صواب أيْضًا؛ فنوعيّة الثّياب لها أهمِّيَّةٌ في حياة النّاس، فعلاً، ولكنَّها مع ذلك لا تُغيِّرُ في شيءٍ من جوهر الإنْسان؛ فالثِّيابُ لا تصنَعُ الرّاهب كما يقول مَثل فرنسيّ.	

الجَدْوَلُ

Tableau — **Table**

<< مُعْطَيَاتٌ مَعْروضة وَفْقَ طريقة مُنتظِمة من أجل تَسهيل الفَحْص (الاطِّلاع) والتّأويل>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

جَدْوَلُ التَّخْصِيص

Tableau de spécification — **Table of specifications**

<< جَدوَلٌ ذو مَدخَلينِ يُبنَى عادةً من أجلِ مُواجَهةِ أهدافَ تكوينٍ (الخُطوط الأفقية في الجدول) بمُستَويات التَّصنِيف (الخُطوط العَموديّة في الجَدول) >>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

مثال:

أهداف تعلمية	1	2	3	4	5	المجموع
أهداف المُحتَوى						
ا	X		X		X	
ب		X		X		
ج		X				
د				X	X	
هـ	X	X	X			
المجموع						

بيان: جدول التَّخصيص جدولٌ ذو مدخلين يُبنَى عادةً من أجل مُواجهةِ أهداف التكوين أو الأهداف التعلُّمية أو الكفاءات...(الخط الأفقي للجدول) بمُستويات التَّصنيف (الخط العمودي).

جَدْوَلٌ ذُو مَدخَلين

Tableau a double entrée — **Double entry table**

<<جدولٌ يخضَعُ لِنِظامين من التَّقسيم أحدُهما عَموديَ والآخر أُفُقيّ، وبفضلِ ذلك يَعرِضُ بوساطة خانات مُتَجاورة كلَّ التَّرتيبات (التوفيقات) بين حَدَّين ينتمي الأوّلُ إلى السلسلة الأولى والثاني إلى الثانية>>.

(De Landsheere G. عن Lalande)

<< جدولٌ يَعرضُ تَجميعَ مُعطَيات ويُبيِّنُ توزيعَ هذه المُعطَيات وَفقَ مُتَغَيِّرين، عُمومًا من أجل إقامة علاقة بين هذه المُتغيِّرات>>.

(Angers, M.)

مثال:

الأقسام / الجنس	القسم 1	القسم 2	القسم 3	القسم 4
ذكور	15	21	16	19
إناث	14	19	17	19

الجِذع المُشتَرك — Basic common — Tronc commun

<< المُقرَّر الإجباريّ الَّذي يشتركُ فيه تلاميذ أو طلبةُ الشُّعب والتخصُّصات المُختلفة>>.

<< الجوانب المُشتركة في برنامج تكوينيّ موجَّهة لكافَّة التلاميذ مهما كان توجيههم، ومهما كان تخصُّصُهم>>. (Muger)

الجِشْطلت — Gestalt — Gestalt

<< نظرية ترى أنّ الإنسانَ يُدركُ الأشياء في مجموعها وفي كلّيتِها ثمّ يقوم بتحليل ذلك الكُلّ للإفضاء إلى معرفة العناصر المُكوِّنة له>>.

بيان: كلمة "الجِشْطَلت" ذات أصلٍ ألماني؛ والمرادُ بها بشكل تقريبيّ هو: الشكل الكُلِّي أو الشكل الإجماليّ؛ وقد كان لها أثرٌ حاسم في فهم الإدْراك.

نظرية الجِشطلت وتعلُّم القراءة: << يرى أصحابُ نظرية الجشطلت أن التعلُّم يحدُثُ نتيجةَ الإدراك الكُليّ للموقف، وليس لإدراك أجزاء الموقف مُنفصلة >>. (د. فخري رشيد خضر) وقد كان لهذه النظرية أثر على بلورة وتبنِّي الطريقة الإجمالية أو الشّاملة في القراءة خَلفًا للطريقة الهِجائية.

الجُمْلَة — Sentence — Phrase

<< ما تَركَّبَ من كلمتَينِ أو أكثر، ولهُ مَعْنًى مُفيدٌ مُسْتَقِلّ>>.

(عباس حَسَن)

<< كُلُّ كلامٍ اشْتَملَ على مُسْنَدٍ ومُسنَدٍ إلَيه>>. (د. خليل الجرّ)

أنواع الجُملة عند النُّحاة : << يقولُ النُّحاة [العرَب] إنَّ الجُملةَ ثلاثةُ أنواع: **1. الجُملة الأصليّة** ؛ وهي التي تقتصِرُ على رُكنَيِ الإسْناد (أي على المبتَدإ مع خبره) أو ما يقومُ مَقامَ الخبر، أو يقتَصِرُ على الفِعل مع فاعِله، (أو ما ينوبُ عن الفِعل)؛ **2. الجُملة الكُبرَى** ؛ وهي ما تركَّب من مُبتدإٍ خبرُه جملةٌ اسمية أو فعلية؛ **3. الجُملة الصُّغرَى**؛ وهي الجُملةُ الاسمية أو الفِعليّة إذا وَقعتْ إحداهُما خبرًا لمبتدإ>>. (عباس حسن)

مَعنَى الإسناد : << هو إثْباتُ شيءٍ لشيءٍ، أو نفيُه عنهُ أو طلبُه منه. .. واللفظُ الذي نُسبَ إلى صاحبِه فعلُ شيءٍ أو عدمُه، أو طُلبَ منه ذلك، يُسمَّى (مُسنَدًا إليه)؛ أي (منسوبًا إليه الفِعل، أو التَّركُ أو طُلبَ منه الأداء)، أمَّا الشَّيءُ الَّذي حصلَ ووقعَ، أولم يحصُلْ ولم يَقَعْ، أو طُلب حُصولُه، فيُسمَّى (مُسنَدًا). ولا يكونُ المسنَدُ إليه إلاَّ اسمًا. والإسنادُ هو العلامةُ التي دلَّتْ على أنَّ المسنَدَ إليه اسم>>. (عباس حسن)

الجُملة/الترقيم : مفهوم الجُملة غامضٌ جدًّا لأنَّه يتوقَّف بشكل كبير على التَّرقيم الذي نستعمِلُه. واستِعمالُ الترقيم لا تضبطُه قواعد صارمة يتقيَّد بها جميعُ الكُتَّاب. لذلك نجدُ صعوبة كبيرة في تحديد امتداد الجُملة عند بعض الكُتَّاب الكبار. ومن هنا يتعيَّن على الّذين يُعدُّون نُصوصًا للأطفال أن يُراعُوا هذا الأمر فيعتمدوا على ترقيمٍ صارمٍ، ويَستفيدُوا من تقسيم النُّحاة العرب لأنماط الجُملة المذكور أعلاه.

بُنيةُ الجُملة/ الحِفْظ : لبُنيةِ الجُملةِ تأثيرٌ كبير على قدرة الاحتفاظ بها في الذاكرة العَملية (أو قصيرة المدَى) مُدَّة طويلة؛ فقد أظهرت الدراساتُ أنَّ الجُملَ ذاتَ البُنَى الاستِنتاجية أنجع من البُنَى التِّعْدادِيَّة أو السَّرديَّة. فثمَّةَ جُملٌ مُعقَّدةٌ نسبيًّا يجري الاحتفاظُ بها أحسن من جُمل بسيطة. وعلى العُموم فالجُملُ التي تتألَّف من كلمات قصيرة تُحفظ أحسن من الجُمل التي تتشكَّل من كلمات طويلة. ومن ثمَّ فإذا أردْنا تحريرَ نصٍّ للأطْفال يكونُ سهلاً ومُمْتِعًا ينبغِي انتقاءُ نمطٍ مُحدَّد من الكلمات: الكلمات البسيطة، ذات الحيوية، المحسوسة، والمثِيرة للتَّصوُّر، وتفضيل الأفعال على النُّعوت والظُّروف، وبناء جُمَل استِنتاجيّة.

مثال عن الجمَل التّعداديّة أو السَّرديَّة : ليس التَّحفيظُ طريقة مُجدِيَة للتَّعليم، فهو يقتصِر على تخزينِ المعارِف دون اكتِساب الكفاءات.

مثال عن الجُمل الاستِنتاجيّة: مَنْ أراد العلا سهِر الليالي.

الجُمهُور المُسْتَهْدَف　　Target population　　Population cible

<< جمهور خاصٌّ نَقصِدُهُ بِخِطاب أو نُريدُ بشكلٍ خاصٍّ مُلاحظته. جمهور نريدُ دراسته من خلال عيِّنَة. مثال: جميعُ الأطفال المُسجَّلين الذين يَبلُغون اثنَتَيْ عَشْرَةَ سنة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< 1. طائفة من جمهور نَقترِح عليه بلاغًا أو مُنْتَجًا أو برنامَجًا تكوينيًّا أو خِدمةً. مجموعة دُنِيا من الفاعِلين يستَهدِفُهُمْ برنامج تكوينيّ. 2. مجموعة دُنْيا خاصَّة لِجُمهور (أشخاص، وثائق أو أشياء) نُريدُ تحديد بعض مُميِّزاته بدراسة عيِّنَة مُمثِّلة [منه] بإخْضاعِها للمُلاحظة أو الاستِنطاق المَنهجيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: من المفيد جدًّا تحديد الجُمهور المستَهْدف بدرجة كبيرة من الدِّقة.

ح

Besoin **Need** **الحاجَة**

<< **الفارقُ بينَ وَضْعٍ مَأْمول ووَضْع راهِن مَعِيش** >>. (Nadeau)

<< **مَظْهرٌ طبيعيّ لِحَساسية داخِليّة تُوقِظ [لَدَى الفرد] المَيْلَ إلى إنجاز عمل (النوم)، أو البحث عن زُمرةٍ من الأشياء (الطَّعام)**>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Pieron)

<< **وُجود شرط لم تَتِمَّ تَلْبِيَتُه [وهو شرط] ضروريّ للسَّماح لشخص ما، أو جماعة، من العيش والسَّعي في ظروف عادية، وبلوغِ درجة الرِّضى عن النفس [إثبات الذات] أو بُلوغ الأهداف** >>. (D'Hainaut)

<< **الفارِقُ بينَ ما هو مَوجود، وما ينبغِي أن يُوجَد** >>. (Kaufman)

فِئَتا الحاجات الأساسيتان : الحاجة هي الإحساسُ بنَقْصٍ ما، أو باختلالٍ للتوازُنِ يَشعرُ به المرءُ. إنَّ هذا الإحساس كثيرًا ما يكونُ سببًا في سُلوكٍ يهدفُ إلى إعادةِ التوازُن. هناكَ فئتان كبيرتان من الحاجات: الحاجات الأساسية؛ مثل الجوع والعطش والنّوم، والحاجات الثانوية مثل الأمن وإثبات الذات. .. وتُعدُّ الحاجات الأساسية أو النفسية مثل الجوع والعطش فِطريَّة، غير أنَّ تلبيتَها يحتاجُ إلى سُلوك مُكتَسَب. أمَّا الحاجات الثانوية فإنَّها تنمو وتتعقَّد بفعل التعلُّم الاجتماعيّ.

مُصنَّفة (ماسلو) للحاجات: يُصنِّفُ (Maslow) الحاجات الفردية إلى خمسةِ زُمَر سُلَّميَّة؛ حيثُ يبحثُ الفرد عن تلبيةِ حاجاتِ زُمرةٍ عُليا عندما يكونُ قد أشبع حاجات الزمرة التي تسبِقُها. وفي ما يأتي مُصنَّفتُه: **1**. الحاجات الفِزيولوجية (البدنية)؛ **2**. الحاجةُ إلى الأمن؛ **3**. الحاجات الاجتماعية؛ **4**. الحاجة إلى التقدير؛ **5**. الحاجة إلى تحقيق الذات (إثبات الذات).

السَعيُ من أجل تلبية حاجات ثانوية : ويرَى (Mc Clelland) أنَّ الشخصيةَ القاعِديَّة للفرد تتميَّزُ ببُروز إحدَى الحاجات الثانوية الثلاث الآتية؛ وهذه الحاجات الثلاث موجودة تقريبًا عند جميعِ الناس، على تَفاوُت في الدّرجة: **1**. الحاجة إلى إثبات الذات؛ **2**. الحاجةُ إلى الانتماء؛ **3**. الحاجةُ إلى القُوَّة والسلطة.

تصنيف الحاجات الأساسية عند علماء الأُصول القُدامَى : لقد سبق المسلمون غيرهم إلى وضع مُصنَّفة الحاجات الأساسية لدَى الإنسان، واعتَبروها ضرورية، لذلك أطلقوا عليها اسم **الضروريات**؛ ذلك أنَّه لا بدّ من توافُرها من أجل أن تستقيمَ حياةُ الناس وتُحفظ مصالحُهم؛ وهذه الضرورات خَمسٌ؛ هي: **1. حفظ النفس** (أي الحياة؛ ويقتضي ذلك توفير أدنىَ الطَّعام وأدنىَ مكان لحِفظ الذَّات من الخطر)؛ **2**. **حفظ العَقل** (أي العِلم)؛ **3**. **حفظ الدين** (أي الحقيقة الثابتة)؛ **4**. **حفظ المال** (أي ثروات الناس ومصالحهم الاقتصادية)؛ **5**. **حفظ العرض** (أي الكرامة البشرية). ثمَّ قسَّموا المصالح التي تستقيم بها الحياة إلى ضرورية؛ وهي ما تقدَّم، وإلى حاجية؛ وإلى تحسينية. حيثُ لا يسعَى المرءُ إلى تحقيقِ ما هو حاجي إلاَّ إذا حقَّق الضَّروريّ، ولا يسعَى إلى ما هو تحسينيّ إلاَّ إذا حقَّق ما هو حاجيّ.

الحاجَة الاجتِماعيّة — Social need — Besoin social

<< حاجة تَتعلَّق بِصِلات [علائق] ومشاعر شخص ما تجاهَ الآخَرين؛ مثل التواصُل والمودَّة والعلائق المُثْمِرة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الحاجَة التَّربويَّة — Educational need — Besoin éducationnel

<< حاجة يُمكِنُ أنْ تُلبَّى في إطار الأوضاع البيداغوجية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< في مجال التربية تُعدُّ حاجةُ فردٍ أو مجموعة أو نظام عبارة عن شرطٍ لم تَتِمَّ تَلْبيتُه، [مع أنَّه شرطٌ]ضروريّ من أجل السَّماح له بالعيش أو التَّصرُّف في ظروف عادية، ومن أجل تحقيق الذات أو بلوغ الأه.داف>>. (D'Hainaut . 1979)

الحاسوب — Computer — Ordinateur

<<آلةٌ إِلِكْترونية مُجهَّزة تخضعُ لتعليماتٍ مُسجَّلة في ذاكرتِها الدَّاخلية، يُمكنُ أن تتلقَّى وتُخزِّن المُعطيات الألف بائية والرقمية و[يُمكن] أن تُنَفِّذَ آليًا على هذه المُعطيات عمليَّاتٍ رياضيةً ومنطقية، وتبلِّغَ النتائج بعد ذلك>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الحَالَة Case Cas

<< 1. شخصٌ، أو وَضْعٌ، أو حَدثٌ يُمثِّلُ نَموذَجًا خاصًّا في زُمْرةٍ، أو نَوعٍ أو مَجال من مجالاتِ تطبيقِ قانون. 2. فردٌ أو حدثٌ، نقومُ من أجله بجمعِ المُعْطَياتِ أو البحث عنها >>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

حُروف الهِجاء Alphabet Alphabet

<< مجموعُ الحُروفِ المُستعملةُ في لغةٍ من اللغات>>.

<< مجموعةُ حُروف لُغَةٍ ما>>. (د. خليل الجرّ)

بيان: لحروف الهِجاء ترتيبان معروفان؛ وهما : **1. الترتيب الألف بائِيّ** ؛ وهو الترتيبُ الّذي تستخدِمُه القواميس الحديثة: ا، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، ه، و، ي. **2. الترتيبُ الأبجديّ** ؛ ويُجمعُ عادة في كلمات عند المشارقة؛ هي: أبجد . هوَّز . حُطِّي . كَلَمُن . سعفص . قرشت . ثخذ . ضظغ. وعند المغاربة؛ هي: أبجد . هوَّز حُطِّي . كَلَمُن . صعفض . قرست . ثخذ . ظغش. وتُستعملُ الحروف الأبجدية في حساب الجُمل، حيث إنَّ لكلِّ حرف قيمة عددية، وكثيرًا ما تُستخدمُ لترقيمِ أبواب أو فصول الكتب ونحوها أو الفقرات أو بنود نصٍّ ما...

حُروف الهِجاء/ حروف المَباني: يُطلقُ على حُروف الهِجاء اسمُ حُروف المباني؛ لأنَّ الكلم اتِ تُبنَى بها وتتكوَّنُ منها.

حروف الهجاء/ حروف المعاني : حُروفُ المعاني تتكوَّنُ من حُروف الهجاء؛ وهي <<ما يدُلُّ على معنًى غيرِ مُستقِلٍّ بالفهم مثل: هل، وفي، ولم>>. (عبد الغني الدّقر)، وحرفُ المِعنَى أُحادِي؛ مثل (أ) الاستفهام؛ وثُنائي مثل (أو) العَطف؛ وثُلاثي؛ مثل (سَوْف)، ورُباعيّ؛ مثل (لعَلَّ)، وخُماسيّ؛ مثل (لَكِنَّ) الاسْتِدراكية.

حُسنُ التَّصرُّف Savoir être

<< أداء سُلوكٍ بشكلٍ إيجابيّ، أو تصرُّف سليم إزاءَ وَضْعٍ نفسِيٍّ اجتماعيّ>>.

<< القُدرةُ على إظهارِ سُلوكٍ أو مواقفَ اجتماعيّة وِجْدانيَّة ذاتِ العلاقةِ مع زُمرةٍ من الأوْضاع >>.

(D'Hainaut)

بيان: حُسنُ التَّصرُّف هو القُدرةُ، والسلوكُ هُو إنجازُ هذه القُدرة، أمَّا الموقف فهو الاستِعداد لتجسيد هذه القُدرة.

الحِصَّة — Meeting — Séance

<< المُدَّة الزَّمنِيَّة المُخَصَّصة لتدريس وتعلُّم جُزء من مادَّة من الموادّ داخل القسم، يُشارُ إليها في التوزيع الأسبوعي>>.

<< زمنٌ مُحدَّد عادةً، يُخصَّصُ لعملٍ أو نشاطٍ يَجْمَعُ شخصينِ فأكثر>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: بشكلٍ عامٍّ، فإنَّ كلمة "حِصَّة" تكونُ مَتبوعةً بنَعْتٍ يُبيِّنُ نَمطَها؛ نحو: حصَّة القراءة، حصَّة الرياضة البدنية، حصة التاريخ...

الحَضارَة — Civilization — Civilisation

<< مجموعُ الظَّواهر الاجتماعية (الدينيّة، والخُلُقيَّة، والجماليّة، والعِلمية، والتِّقنِيّة) المُشترَكة لدَى مُجتمعٍ كبيرٍ أو مَجموعةِ مُجتَمعات>>. (Le Petit Robert)

<< 1. مرحلة سامِية مِن مَراحِل تطَوُّر الإنْسانيّ. 2. مظاهر الرُّقِيّ العِلميّ والفنِّي والأدبيّ والاجتماعيّ في الحَضَر>>. (المعجم الوسيط)

بيان: استعملَ ابنُ خلدون كلمة حضارة في المقدِّمة مرّات عدة؛ منها: <<والحضارة كما علمتَ هي التَّفنُّنُ في التَّرَف، واستِجادةُ أحواله، والكَلَفُ بالصَّنائع التي تُؤَنِّق من أصنافه وسائر فُنونه>>. (المقدّمة)

سقوط الحضارات: << لا نملك أيّ دليلٍ على أنّ المجتمعات أو الحضارات تموتُ من الشيخوخة. فهما غالباً ما يسقُطان تحت ضربات عنيفة، أو فقر اقتِصاديّ، ولكنّ التَّطوُّر الحضاريّ له من المرونة ما يجعلُ المجتمعَ يستمِرّ في البقاء طالما يَظَلُّ أفرادٌ من ذلك المجتمع أحياء إمّا عن طريق التَّناسُل أو بِضَمّ عناصر جديدة من السُّكّان إليه>>. (رالف لنتون)

المجتمع والحضارة : << على الرَّغْم من أنّ الحضارة والمجتمع شيئان مُتَلازمان إلاَّ أنَّهما ظاهرتان من نوعين مُختلفين يتَّصِلان ببعضِهما عن طريق الأفراد الذين يُكوّنون المجتمعَ ويُفصِح سُلوكُهم عن نوعِ حضارتِهم >>. (رالف لنتون)

مهمّة الحضارة : << إنّ مهمّة أي حضارةٍ في مجموعِها هي ضَمانُ بقاء الجماعة التي تسودُ فيها تلك الحضارة واستِمرار رَفاهِيتِها، وتصِلُ الحضارةُ إلى هذه الغاية إذا ما أمدَّتْ أعضاءَ تلك الجماعة بأساليبَ مُجرَّبة لِيُجابِهوا بها كلَّ ما يستَجِدُّ أمامهم من مشاكل>>. (رالف لنتون)

الحِفْظ — Memorizing — Mémorisation

<< استِيعابُ المعارِف والمهارات في الذاكرة بحيثُ يجري اسْتِدْعاؤُها عند الحاجة>>.

بيان: إنَّ الحفظَ، وَفْقَ النَّظرة السلوكية، يتيسَّرُ بفعلِ التَّكْرار. .. تَكرار ارتباط المنَبِّه والإجابة. .. ومن جهةٍ أُخرَى، **فالحِفظُ وَفقَ المُقاربة البِنائِيَّة لا يَنجُمُ عنِ التَّكرار في حدِّ ذاتِه، وإنَّما في ما يُتِيحُه التَّكرارُ للأشخاص من فُرصة لِتَنظيمِ ما يَجري تَكرارُه في الذاكرة.** ومن هذا المنْطَلَق فالحِفظُ ليسَ نشاطًا سلبيًّا يتمثَّلُ فقط في خزنِ المعلومات في الذاكرة، وإنَّما هو نشاط مدروس لتنظيم الوَضْع أو الأشياء. فإذا أردتُ، مثَلاً، حفظ قائمة من الأطعمة، فإنَّني، سأقومُ، على سبيلِ المِثال، بتصنيفِ هذه الأطعمة إلى أنواع. في هذا الوضْعِ أقومُ بتحليل وتركيب، وبِتَجميعِ وترتيبِ الأشياء أو الزُّمَر، وهو الأمرُ الذي يُؤدِّي بي إلى بناء الوَضْعِ ذِهْنيًّا في شكلٍ يُتيحُ حِفظَه. وبصفةٍ عامة فالدراساتُ النفسية المنجزَة في شأنِ الذاكرة تُطلِعُنا بأنَّ الذي يتمُّ تَسجيلُه في الذاكرة ليس المعلومات المتلقّاة في شكلِها "الخام"، وإنَّما البناء الذي صاغهَا الفاعل فيها. وهذا البنَاءُ ناتجٌ عن نشاط مَعرفِيّ يُدعَى التَّرميز (Codage) ويتمثَّلُ في ترجمة المعلوماتِ المتلقّاة، سواء كانت لفظيّة أو غيرها، في نظام رمزي أو رموز مُتَواضَعٌ عليها.

الحَقْل الدِّلالِيّ   Semantic field   Champ sémantique

<< 1. مَجموع دِلالات أو استِعمالات كلمة أو عِبارة. 2. مجموع المعاني الجُزئيّة التي تشترك فيها المُفردات>>.

مثال: كلمة عَين تدُلّ على معانٍ متعدِّدة: عين الرجل، وعين الماء، وعُيون الحاكم (أي جواسيسُه)...

بيان: الكلماتُ الآتيةُ: دبّابة . صاروخ أرض جوّ . مِدفَع . رشّاش . مُقنبِلة... تَشترِك كلُّها في مَعنًى واحِد وهو: العتاد الحربيّ أو السلاح، فحَقْلُها الدّلاليّ هو السّلاح؛ كما أنّ الكلماتِ الآتيةَ تشترِك في مَعنَى الصِّحَّة: الطبيب . المِمرِّضة . الدواء . الوِقاية . العملية الجراحيَّة . تشخيص المرض... فحقلُها الدّلاليّ إذًا هو الصّحَّة.

الحُكْم   Judgment   Jugement

<< مَرحلة مَركزيّة لمَسْعَى التقييم البيداغوجيّ وتتمثَّل في إبداء الرأي في التدرُّجِ أو حالةِ تحقيقِ التعلُّم على ضوء شَتَّى المعلومات المُستقاة >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الحُكْم القِيمِيّ   Jugement de valeur

<< تقديرٌ يتعلَّقُ بدرجة الرِّضَى بِواقِعٍ ما>>.

<< [فِعلٌ] يَنصَبُّ على أشْخاص أو تصرُّفات يتِمُّ الحُكْم لَها أوعليها استِنادًا على بعض القِيَم >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : عبارة الحُكم القِيميّ مُرتبطة بمفهوم التقييم، مهما كان المجال الذي يجري تطبيقُها عليه. الحُكم القِيميّ ينصبُّ على الأشخاص أو على التصرّفات انطلاقًا من بعض القِيم، أو على ضوء بعض القِيم. فالحُكم القيميّ مُستوحًى من القِيم، ومن ثَمّ فالقيمة سابقة للحكم القيميّ.

Vie scolaire **School life** **الحياة المَدرسيّة**

<< مجموعُ نشاطات التلاميذ داخلَ الإطار المدرسيّ باستِثناء التَّعليم الفِعلِي>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)



الخُدْعَة — Distractor- Foil — Distracteur (Leurre)

<< في سُؤال مَتبوعٍ بـ[اقتِراح] الإجابة نُطلِق اسمَ الخُدْعَة على الإجاباتِ الخاطئة أو الأقل مُلاءمةً من غيرها>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

مثال: الفعل المعتَلّ هو:

خُدعَة ←

. الفعل الذي يشتملُ على حرف حلقِيّ؟

. الفعل الذي يشتملُ على حرف من حروف العلَّة؟

. الفعل الذي يشتملُ على حرف العِين؟ → **خُدْعَة**

الخريطة المَدرسيّة — Map of schools — Carte scolaire

<< أداةُ تَسْيِير النظام التربويّ في الزمان والمكان. إنَّها عِبارةٌ عن تخطيطِ تطوُّر التَّمدرُس انطلاقًا من المُعطَيات السُّكَّانيَّة، واختيارات السياسة التربوية. وعلى هذا التخطيط تنبني برمجةُ التجهيزات المدرسية>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< جَرْدٌ جُغرافيّ للمؤسَّسات المدرسية بجميع أصنافها الموجودة في تاريخ ما، بحيثُ يكونُ كلٌّ منها مُزوَّدًا برقمٍ وطنيّ>>.

(Mialaret, G.)

<< جردٌ لمُؤَسَّسات التَّعليم أو الأجهزة المَدرسية لإقليم ما، بغرضِ الوصْف أو التَّوقُّع>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بناء الخريطة المدرسية : بناءُ الخريطة المدرسية يعني: **1**. ضَبْطَ توزيع المؤسَّسات التعليمية على مُستوى التراب الوطني بناءً على تعداد التلاميذ وتطوُّر هذا التعداد المتوَقَّع؛ **2**. تحديد الهياكل الإدارية والتربوية لكل مُؤسَّسة.

الخطأ — Error — Erreur

<< إجابةٌ غيرُ مُطابقةٍ لما هو مُنتَظَر ولما يُعَدُّ صَحيحًا>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

<< فارقٌ بين قيمةٍ مُلاحظَةٍ والقيمةِ الصَّحيحة >>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Rennes و Bernyer)

أهمية الخطأ في العمل التربويّ : يُمَثِّلُ الخطأُ بالنسبة للمُدرسين أمارة هامَّة تدلُّ على المعارف القبليَّة التي في حيا زة التلميذ، وتُجسِّدُ الصعوبات والعوائق التي تعترضُ طريقه، ومن ثمَّ فهو يُرشِدُهم إلى تكييف أعمالهم البيداغوجيّة بما يُتيحُ تدارُك النقائص.

الخِطَاب — Discourse ; Speech — Discours

<<إنْتاجٌ شَفَوِيّ أو كتابيّ يَرفُدُ بلاغًا يشتملُ على عددٍ ما من الكلمات، صادرٌ بِنِيّةِ التَّواصُل؛ نتاجُ الاستعمال الشخصيّ الحُرّ نِسبيًّا للبُنَى اللِّسانيَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أنْماطُ الخِطاب: (ويُقال أيضًا المِقال والقَوْل) أنماطُ الخِطاب تَتنوَّعُ على حسبِ مقاييس الترتيب المستَعمَلة. فإذا اهْتَمَمْنا بطريقة الأداء نُمَيِّزُ **الخِطاب الشَّفوي** عن **الخطاب الكِتابيّ** ، وإذا اهتَمَمْنا بوظائف اللغة كأساسٍ للتَّواصُل، فإنَّنا نُمَيِّزُ: **1**. **الخطابَ التعبيريّ** ، ويتمحورُ على العلائق التي يُقِيمُها المرسِل مع الموضوعِ المعالَج؛ إنَّه يُتَّخَذ للتَّعبير عن المشاعر أو الآراء الشخصية؛ **2**. **الخطاب ذا الطابع الإعلاميّ** ؛ ويرتكِزُ على رغبة المرسَل إليه في تلقِّي المعلومات في شأنِ موضوع أو شيءٍ ما؛ **3**. **الخطاب ذا الطابع التَّحريضيّ والتَّأْثيريّ** ؛ ويتعلَّقُ بالرَّغبة في إقناع المرسَل إليه وحملِه على الاعتقاد بما نُريد؛ **4**. **الخطاب ذا الطابَع الشعريّ** ؛ ويرتكزُ على القيمة الخيالية للشيءِ أو على قُدرةِ إيحاء الألفاظ (القصة، الأقصوصة، الشعر...)؛ **5**. **الخطاب الحِجاجي**؛ ويقوم على أساس البرهنة والاستدلال؛ **6**. **الخطاب الوصْفي**؛ ويتعلَّق بِعرض أشياء لُغويًا بِحيث يتمكَّنُ المتلقِّي من معرفتِها وتخيُّلِها وتصوّرها؛ **7**. **الخطاب السّردي**؛ ويتعلّق بعرض وقائع أو أحداث أو أفعال وفق تسلسُل مُحدّد.

الخطّ Calligraphy Calligraphie

<< كيفية رَسْمِ الحُروف ورَبْطِ بعضها إلى بعض، وفق قواعدَ مضبوطة تُتيحُ تَسْهِيلَ الكِتابة بسُرْعَة وبإِتْقان>>.

بيان: الحروف العربية ثمانية وعشرون؛ منها خمسة عشر لا تتمايز إلاَّ بالنُّقط؛ وهي الحروف التي تتَّفق في الشكل ولا يُمَيِّزُ بعضَها عن بعض سوى عدد النّقط وموضعها من الحرف؛ مثل (ج، ح، خ أو ب، ت، ث). وهذا الأمرُ يُسهِّل تعلُّم رسم الحروف.

خط/ فن: للخط العربي وظيفة فنِّيَّة؛ حيث يُتَّخذ للتعبير الفنيّ.

أشكال الخطوط العربية: أشكالُ الخط العربي كثيرة منها خطّ النسخ وخط الرُّقْعَة وخطّ الثلث والخط الديواني والخط الفارسيّ والخط الكوفي.

خطّ الطّباعة : يتّخذ خطّ النسخ لطباعة الكتب والمجلات والجرائد، مع اتخاذ خطوط أخرى أحياناً للعناوين والعناوين الفرعية.

خطّ التحرير المدرسي : هو خطّ النَّسخ، ويُستعمل في بعض البلاد العربية خط الرقعَة في المرحلة الإعدادية والثانوية لأنّه الخط الذي يُتيحُ الكتابة بسرعة فائقة.

خطوط برامج الإعلام الآلي: تتوافر برامج الإعلام الآلي على نماذج كثيرة من الخطوط العربية "الحديثة" التي كثيرًا ما تَنأى وتبتعد عن قواعِد الخطوط العربية المعروفة، وتُشكّل بذلك توجِيهًا إلى تَلْوِيث الذّوق والإساءة إليه.

د

الدَّافِع Motivation Motivation

<< حالةٌ جِسمية أو نفسية تُثيرُ السُّلوكَ في ظُروفٍ مُعيَّنة، وتُواصِلُه حتَّى ينتهِيّ إلى غايةٍ مُعيَّنة>>.

(إبراهيم ناصر عن فخري رشيد خضر)

<< حالةٌ من التَّوتُّر تُثيرُ السلوك وتُواصله حتَّى يَخِفَّ التَّوتُّر أو يَزولَ فيَستَعيدُ الفردُ تَوازُنَه>>.

(فخري رشيد خضر)

<< مَجموعُ الظّواهِر التي يَتوقَّفُ عليها التَّنْبيهُ [والإثارة] من أجلِ التَّصَرُّف من أجل بُلوغِ هدفٍ مُحدَّد>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< حالةٌ أو اسْتِعدادٌ نَفسِيّ تُحدِّدُ الانْطِلاقةَ، أو الحَزْم، أو تَوْجِيهَ التَّصرُّف أو النشاط المَعْرِفِيّ، وتَضْبِطُ القيمةَ المَمْنوحةَ لعناصر المُحيط المُختلِفة>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< مَظْهَر حَركيّ للسُّلوك>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés عن Nuttin , J.)

<< مَجموعُ القوى التي تَدفَعُ الفرد إلى التَّصرُّف >>. (1969 – Gagné)

<< قُوى داخلية تَجُرُّ الفردَ إلى التَّصرُّف>>. (1979 –Bergeron)

<< مجموعُ الرَّغبات والإرادة التي تدفَعُ شخصًا ما إلى إنجاز مهمة أو التَّطلُّع إلى هَدف يَستَجيبُ لحاجة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< اسْتعدادٌ كامِنٌ يَتجَسَّدُ في الواقِع فِعلاً >>. (De Corte, E.)

الباعِث/ الدَّافع: قد يجِدُ الفردُ في نَفسِه بواعِثَ ما كامِنَة، فإذا انبَعثَتْ وأثَّرتْ في السُّلوك أصبحتْ دوافعَ.

نُشوء : على حسب (Nuttin) فإنّ الدّافع أو الحَفْزَ يَنْشَأُ عندما يكونُ الفردُ في حالة ضغط. فهو يرَى الوضعَ المعِيشَ غيرَ مُرضٍ، ويتطلَّعُ إلى وضعٍ مُستَقبلِيٍّ تُصبِحُ فيه حالته مُرضِيَة.

نَمطَا الدافِع : الدّافع أو الحَفْزُ هو ذلك الاستِعدادُ الكامنُ الَّذي يتجسَّدُ فعلاً. وعلى العُموم يجري التّمييزُ بين الدافع الداخِليّ (Intrinsèque) والدافع الخارجيّ (Extrinsèque). يُقالُ عن الدافع إنَّه خارجيّ عندما تُسبِّبُه قوّةٌ خارجة عن المتعلِّم؛ أي عندما يَصْدُر، مثلاً، رَجاءَ المكافأة، أو مخافةَ العقاب. كما يُقالُ عنهُ إنَّه داخليّ، وذلك عندما يتوقّف عن الشخص نفسِه، حيث يقومُ بتحديد أهدافه بنفسِه، ويَبْنِي رجاءَه.

الدَّافع/ السُّلوك: يمتازُ السُّلوك الناشئ عن الدافِع بالنَّشاط والاستِمرار والتَّنَوُّع. وكلَّما كان الدافعُ قويًّا كلَّما ازداد النشاط. كما أنَّ السلوكَ يظلُّ مُستمرًّا طالما لم يشبع الدّافع. (فخري رشيد خصر)

الدّافِع إلى التعلُّم : مجموعُ الأسباب الداخِليّة والأسباب الخارجيّة التي تدفعُ تلميذًا ما إلى إنجاز مهمّة تعلُّميّة تُسمَّى الدافِعَ إلى التعلُّم. (De Corte, E.). وتُعدُّ الدوافعُ من أهمِّ العوامل التي تُسهِّلُ عملية التعلّم، فالتعليم الناجح هو التعليم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم. وبطبيعة الحال إذا كانت إحدى غايات التربية هي تكوينُ راشدين يتمتَّعون بالاسْتِقلالية، وبروحِ المسؤولية، أي تكوين أشخاصٍ يتصرَّفون انطلاقًا من سُلَّمِ القِيَم التي يتبنَّوْنَها، ينبغِي تفضيل التَّحفُّز الداخِليّ.

مُكوِّنات الدافِع : << يتكوَّنُ الدافعُ من مُكَوَّنَتَيْن أساسيتين: **1**. الحالات الذهنية (الجوعُ، والخوف، والميل الجِنسيّ، والفُضول، والرغبة في بُلوغ هدف أو مَقصَد، إلخ.) وتُقابِلُ عُمومًا الحالات العُضْويّة (الفِزْيولوجية)؛ ويُحتَمَلُ أن تكونَ على درجات: إنَّها "مُستَوَياتُ الدافع". هذه المكوّنة تُحدِّدُ على وَجهِ الخُصوص المميِّزاتِ الكَمِّيَّة والحركية للتّصرُّفات، أي عُنْفُوانَ هذه التّصرُّفات المعبَّر عنها في مَداها وسُرعتها وكُمونها؛ إلخ. **2**. القيم الإيجابية أو السلبية ذات البُعد العامّ "مَعْروف/ مُنكَر"، أو "حَسن/ قَبيح" والمرتبطة بأشياء أو مُنبِّهات أو تَمثيلٍ ذِهنِيّ؛ إلخ (Dictionnaire encyclopédique). <<

نَظريّات: ثمَّةَ عِدّةُ نظريّاتٍ عن الدافِع، قد يُكمِّلُ بعضُها بعضًا: **1**. **النظرية السُّلوكية**، وتذهبُ إلى أنَّ السُّلوكَ سببُه مُنبِّه، وبأنَّهُ إذا توقَّف المنبِّه اختَفَى السُّلوك. ومِن ثمّ فإنَّ الدافعَ أو الحَفْز يتوقَّفُ على ظواهرَ خارجيّةٍ عن كِيانِ الإنسان؛ وبناء على ذلك، فلأجلِ أن يكونَ فردٌ ما مُحفَّزًا (Motivé) ينبغِي دفعُه إلى ذلك بالتأثيرِ عليه؛ ومن هنا برز مَفهومُ الدافع الخارجيّ. ويرى أصحابُ هذه النّظريّة أنّ الإنسانَ يجدُ نفسَه، منذ وِلادتِه، مدفوعًا إلى البحث عن بعض الأوضاع، وتجنُّب البعض الآخَر، وبذلك تَنشَأُ لديه المواقِف الأولى. ويُعدُّ كائنٌ ما مُحفَّزًا للتَّصرُّف بشكل خاصٍّ، عندما يتصرّف بذلك الشكل، وبصفةٍ خاصّة عندما يكونُ إزاء مُنبِّهات (Stimuli) أثارتْ من قبلُ سُلوكًا مُماثلاً. **2**. **النّظرية المَعرِفيّة**: ويرى أصحابُها أنَّ المسارات المعرفية المتعدِّدة هي التي تقودُ الكائن. فالمرءُ يُحدِّدُ لنفسِه أهدافًا ويُقدِّرُ المجازَفةَ، ويُكيِّفُ سُلوكَه بمُقتَضَى ذلك. **3**. **النظرية الإنسانية** (Théorie humaniste): وتَتأسّسُ على ثلاثِ مُسلَّمات؛ وهي: ا) يَصدُرُ الدافعُ لدى الفرد من أجلِ تَلْبِيَة حاجات؛ ب) هذه الحاجات سُلَّمِيَّة الترتيب (أُنظر مُصنَّفة Maslow)؛ ج) يتدرَّجُ الناسُ في هذا السُّلَّم على قدر تلبية الحاجات الدُّنيا. **4**. **نظرية**

التحليل النّفسيّ: وترى أنّ ثمَّةَ رغبات مَكبوتة (الرغبات الجِنسية والعُدوانية) وتَظَلُّ نَشِطَةً في اللاشُعور، وتتجلّى في أوضاعٍ ما في شكلٍ مُباشر أو رَمزِيّ.

الدافع/ التعلّم : يرى (Nuttin, J. وCarrol, J.B.) أنّ جميعَ أشكالِ الدّافع ضَمانٌ لحُصول تعلُّمٍ جديد. وبقدرِ ما يكونُ دافعُ التلميذ مُحدَّدًا ذاتيًّا، في شَكْلَيْهِ الداخلي والخارجي، بقدر ما يكونُ تعلُّمُه عميقًا وثريًّا. ويذهبُ (Stanton) إلى أنَّ الدافع أو الرغبة في التعلُّم يقتضي معرفةَ ووجاهة موضوع التعلُّم.

(عن: Dictionnaire actuel de l'éducation)

الدافع/ الكَفاءة : الدافعُ يتعلّقُ بما نُريدُ أن نُنجِزَه أو نقومَ به، أمّا الكفاءة فتتعلّق بما نعرفُ إنجازَه. ومن ثَمّ فإنّه يُمكنُ جِدًّا أن نكونَ قادرين على إنجاز شيء، غير أنّنا نختارُ ألاّ نقوم به، لأنّه ليس ثمّةَ ما يدفعُنا إلى ذلك. فالإنسانُ المحَفَّز [أو صاحبُ الدافع] هو مَن يرغبُ في كذا أو كذا.. (Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

الزُّمَر: الزُّمَر على حَسَب (Rosenfeld) هي: **1**. **أسباب داخلية** : . التعلُّم من أجل التعلُّم (الشعور بالرِّضى في التعلُّم، وتحدِّي المشاكل والعقبات؛ إلخ..)؛ **2**. **أسباب خارجية** : . التعلُّم قصدَ تحقيق امتيازات شخصية (بشكل خاصّ السَّعْي من أجل فائدة مادّيّة ومرتبة اجتماعية مرموقة)؛ . التعلُّم بنيَّة التَّمَيُّز الاجتماعيّ؛ . التعلُّم من أجل حصدِ النَّجاح أو تجنُّب الفشل (رفع المستَوى الاجتماعي والإفلات من الذَّمّ)؛ . التعلُّم عن إكراه، وتحت التَّهديد؛ . التعلُّم بسبب الشعور بأنَّ ذلك واجب؛ . التعلُّم لأسباب عَمَلِيّة (المِهْنَة)؛ . التعلُّم بسبب مطالب المجتمع (مُطابقة المعايير الاجتماعية والمبادئ الفلسفية والأهداف السياسية).

الدِّراسَة — Studie — Etude

<< على عكس الدرس الذي يُلقِيه المُدرِّس فالدراسة تدلُّ على الزمن الذي يقوم التلميذ أثناءهُ بفروضه وبِحفظِ دروسه وهو في حَرَم المدرسة >>.

(Dictionnaire de pédagogie)

<< مجموع الدروس التي يُتابعُها المتعلّم والنّشاطات التي يُشارك فيها داخلَ مؤسّسة [تعليميّة] >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الدّارس/ الطّالب/ التلميذ: كلمة الدّارس في العربية كلمة عامّة تُطلق عادةً على أيّ شخص يُتابع دراسة ما، أمّا كلمة الطّالب فتُطلق بشكل خاصّ على الذي يُمارس دراستَه في مؤسّسة من مؤسّسات التعليم العالي، أمّا كلمة التلميذ فتُطلق على الطّفل والمراهق الذي يُتابع دراسته في إحدى المراحل الآتية: التعليم الابتدائي أو التعليم التّكميلي (الإعدادي)، أو التعليم الثانوي.

دِراسَة مُشْكِلَة **Problem solving** **Etude de problème**

<< تِقنِيَّةٌ تَدْرِيسٍ تَستَدْعِي مُناقشةً تَقتَضِي عَرضَ مُشكلةٍ على مَجموعة [من الطَّلبة] للمُناقشة وصياغة الحُلول>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مراحل سَيْر دراسة مُشكِلة: 1. عرض الأهداف؛ **2**. تحديد وحصر المشكلة؛ **3**. البحث عن المعلومات المتعلّقة بالموضوع من قِبَل أعضاء الفوج؛ **4**. انتقاء عناصر المعلومات التي يُمكنُ أن تكونَ مُفيدة في صِياغة الحلّ؛ **5**. مُناقشة الأفكار المنتَقاة؛ **6**. صياغة الحلّ. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

دِراسَة نَصّ **Commentaire composé**

<< تَمرينٌ يَتمثّلُ في عرضٍ مُنَسَّق، كِتابِيًّا، لمَجموعةٍ من المُلاحظات في شأنِ نصٍّ ما>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

مُرادف: تحليل النصّ.

بيان : قد يتَّخذُ نشاطُ دراسةِ النصِّ مَنْحًى آخر في التعليم التكميليّ (الإعداديّ) يتمثَّلُ في: الإجابة عن: **1**. أسئلة معرفية الهدفُ منها هو معرفة مدَى فهم المتعلِّم للنصّ. **2**. أسئلة لغوية ونحوية الهدف منها إدراك مدَى استيعاب المتعلِّم للمحتويات اللغوية ولموضوعات قواعد اللغة المدروسة. وغالباً ما تكون هذه الأسئلة متبوعةً بسؤال يهدف إلى حملِ المتعلِّم على تحرير نصّ إنشائيّ.

الدِّرَايَة **Knowledge** **Savoir**

<< المَعرِفة الدّقيقة>>.

(المنجد في اللغة العربية المعاصرة)

<<1. مَجموعُ المعارف المُعمَّقة المُكْتَسَبَة من قِبَلِ الفردِ بفضلِ الدِّراسةِ والتَّجربة. 2. التَّوافُر في الذِّهْن على مجموعةٍ من المعارف النظرية أو العَمَلِيَّة. 3. مجموعُ المعارِف المُنَظَّمة، والمَبْنِيَّة على مرِّ التاريخ من قبل المُفكِّرين والعُلماء، إلخ. 4. مجموعُ المعارف الخاصة بمادَّة ما؛ نحو: الدِّراية بالرِّياضيات، والدِّراية بالتَّعْلِيميَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< ما هُو مكْتَسبٌ ومَبْنِيٌّ ومُحَضَّرٌ بوساطةِ الدراسة والتجربة. ناتجُ نشاطِ تعلُّمٍ مهما كانت طبيعة هذا التعلُّم (التقليد، أو التأثُّر، أو التَّعرُّف، أو أثر العمل البيداغوجي؛ إلخ.) >>.

(Dictionnaire encyclopédique)

مُرادف: مُرادف الدراية هو المعرفة. لكن ينبغِي التَّنبيه إلى ما يُمَيِّزُ الدِّراية عن المعرفة.

بيان : << لا يُمكنُ أنْ نتحدَّثَ على الدِّراية إلاَّ إذا كانتِ المعارفُ المكتَسَبَةُ كثيرةً ومُنظَّمةً. **لا نَدري** إذا اقتصرَ [جُهْدُنا] على تَكْديسِ المعْلومات. في هذه الحالة فالأمرُ لا يعدُو تَجاوُزَ المعلومات. ثمَّةَ **دراية** عندما نُحاوِلُ أن نفهَمَ ما الذي قُمنا بتعلُّمِه، ما الذي نفعلُه، ولماذا نفعلُه (. ..) معرفة الدَّرس على أطراف الأصابع، أو أفكار كاتب ما، ليس أيضًا درايةً. **الدّراية هي القُدرةُ على تفسيرِ وتطبيق ما نَدرِي** (...) أي استعمال [ما نعلم] من أجل حلِّ مشاكل جديدة، وتحديد مفاهيم جديدة>> (Legendre). ويجري التَّمييزُ بين الدراية التصريحية والدراية الإجرائية. **الدِّراية التَّصريحية** هي كلُّ ما نعرفُه في أذهاننا "فِكريًّا"، وما يُمكنُ أن نُعبِّرَ عنه بوساطةِ القولِ أو الكلام. أمّا **الدراية الإجرائية** ؛ فهي إجادةُ الممارسة، أي تطبيق المعارف النَّظرية على الأشياء بشكل منهجيّ.

ويُضيفُ بعضُ الباحثين إلى هذين النوعين نوعًا ثالثًا هو **ما وراءَ المعرفة** (Savoir métacognitif) أي الدِّراية بالمعرفة المختزنة وبكيفية إدماج المعلومات وتنظيمها وحفظها في الذّهن.

دراية/ معرفة : الدراية تقتَضي مُكتَسبات مُعمَّقة أكثر من المعرفة. ومن أجلِ أن تكون المعارفُ نافعةً ومُثمِرةً لا ينبغِي أن تكون رُكامًا أو أكداسًا مُتجاورة، وإنَّما كُلاًّ مُهيكَلاً ومُنظَّمًا وهو الدِّراية.

نَمطا الدِّراية : ثمَّةَ درايةٌ ذات " **القيمة المُطلقة** ". وهي البُنودُ التي مهما كان سياق إيرادِها أو استعمالِها تظَلُّ صحيحة؛ نحو: معركة حطِّين وقعَت سنة (1187 م.)، والأسد من فصيلة السِّنَّوْريَّات، هذه كيفية التَّلحيم بوساطة القوس... وهناكَ دراية ذات **"القِيمة النِّسبيّة"** وهي، مثلاً، جميع الأرقام التي تُقدَّم في مادَّة الجُغرافية، و"تتوقَّف الحياةُ في الهَجيرة في الصَّحراء"... فهي عُرضة للتَّغيُّر لأنَّها تعبيرٌ عن حالات مُرتبة بأزمنة مُحدَّدة. فلا يُمكنُ، بطبيعة الحال، أن نمنحَ الأهمية نفسَها لهذين النَّمطين من الدراية. فالنَّمطُ الأوَّل قاعدةٌ وأساسٌ لاكتساب الدراية من النَّمط الثاني؛ والمعارف المتعلِّقة بالنَّمط الثاني عُرضة للنِّسيان وفقدِ الأهمية والصَّلاحية.

درجة تَقدير **Score** **Cote**

<< **نتيجة رَقْمِيَّة لعملية تَقييم**>>. (Evaluation par les tests)

<< **تَقدِرٌ تركيبيّ يُترجم تقْيِيمَ أداءٍ أو سُلوكٍ في مجال التربية**>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< **رُموزٌ ألف بائية (ا، ب، ج، د، ه، و...)، ورموز رقمية (1، 2، 3، 4، 5...)، أو غيرها (أشكال ورُسوم...) ممّا يُترجِمُ نتائج تقدير المردود عند مُمارسة مهامّ خاصّة**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: درجة التقدير يُمكن أن تَكون موضوعيّة أو ذاتية، ولكنَّها نِسْبيّة دائمًا.

Cours | Lesson

الدّرس

<< ما يُنْجِزُه المتعلّمون داخلَ القسم من نشاط في حصّة من الحصص اليوميّة الخاصّة بمادّة من الموادّ وتحتَ إشراف المدرِّس أو الأستاذ>>.

<< 1. الحيِّز الزَّمَنيّ المُخصَّص في جدول التوقيت لمادّة من الموادّ. 2. النصّ المُقتَطع من كتاب التلميذ أو نحوهِ مِمّا يُطالب المتعلِّم بِحفظِه في المنزل>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

بيان: كلمة الدرس تُوحي بِمَعانِي الإلْقاء والتَّلْقين والتَّحْفيظ ومن ثَمَّ بِمُمارسةِ المدرِّس لا التلميذ؛ ولهذا السّبَب بدأ استِعمال لفظ (النَّشاط) يُعوِّض لفظ (الدرس) للفتِ انتِباه المدرِّسين إلى أنَّ الممارَسة البيداغوجيّة النّاجعة تَتطلَّب دفع المتَعلِّمين إلى الممارسة والعَمل لا الإنصات والإصْغاء فقط.

الدرس/ المادَّة: الدَّرس يَتَناوَل جُزءاً من المادّة بالإمكان تَقديمُه واستِيعابُه في حِصَّة واحدة.

الدرس في الكتاب المدرسيّ : قيد يشغل الدرس في الكتاب المدرسيّ حيِّزًا هامًّا من عدّة صفحات يُشكل وَحدةً مُتكاملة. (أُنظر الكتاب المدرسيّ).

Cours magistral | Presentation

الدّرس التَّلْقِينيّ

<< طريقة يَتِمُّ بِوَساطَتها التَّعليم في شَكلِ عَرْضٍ شَفَوِيّ للوَقائعِ والمبادئ>>. (اليونسكو 1982)

مُرادف: درس إلْقائيّ.

طبيعة : في الدرس التلقينيّ يقتصِرُ دورُ المتعلِّم على مَوْقِفٍ سَلْبِيٍّ يتمثَّلُ في الإنصات وتسجيل المعطَيات في حين يقوم المدرّس بِتَبليغ المعارف والمعطَيات والوقائع والمبادئ شَفَوياً.

Cours par correspondance | Correspondence course

الدُروس بالمُراسَلَة

<< دروس مُتَدرِّجَة تشتَملُ على عُروض نَظرية وتَمارين واخْتِبارات يتَلَقَّاها المُتَعلِّم دَوْرِياً عن طريق البريد في بيتِه من أجل الدراسة وإنجاز التمارين والاختِبارات التي يَقوم بِإعادَتِها إلى المركز المُرْسِل بُغْيَةَ التَّصحيح والتقييم>>.

بيان: الدروس بالمراسلة مُوجَّهة عادة للمُراهِقين الذين انقَطَعوا عن الدراسة في المؤسّسات التربويّة.

الدُروس الخاصَّة
Cours particulier

<< تعليمٌ فَردِيّ يَتلقّاه المُتعلِّمُ الذي يُعاني من صُعوبات في تعلُّم مادَّة أو أكثر في بيتِه أو في بيت الأستاذ مُقابلَ أجرٍ>>.

الدروس الخاصَّة/ دُروس الدعم والتَّقوية : الدروسُ الخاصَّةُ دُروسٌ يتلقَّاها التلميذ بمُفردِه، أمَّا دروس الدَّعم والتقوية فيتلقّاها مع نُظراء له قد يكونُ عددُهم كبيرًا.

نُجوعُ الدروس الخاصة : من أجل أن تكونَ الدروسُ الخاصَّةُ مُفيدةً ينبغِي للأُستاذ أن يُجري تقييمًا تشخيصيًّا دقيقًا يتعرَّفُ من خِلالِه على الذي اكتسَبه المتعلِّم فِعلاً، والذي لم يَكتَسِبهُ بعدُ، ولِماذا، ثمَّ يُعطِي الأسبقية لتَدارُك النَّقائص وسدِّ الثَّغرات بوساطة نشاطات التعلُّم لا التعليم.

الدروس الخاصة في الجزائر : يُقبلُ كثيرٌ من الأولياء ذَوِي اليُسْر على مَنحِ دروس خاصة لأبنائهم، وخاصَّة في سنوات الامتحانات الحاسمة.

الدروس الخاصة في فرنسا: أضحتِ الدروسُ الخاصّة في فرنسا مُمارسة جماهيرية تقريبًا، حيث إنَّ كُلَّ واحد من أربعة تلاميذ يتلقَّى دروسًا خاصَّة، وأنَّ كلَّ واحد من كلِّ ثلاثة قد سبقَ له أن تلقَّى دروسًا من هذا النوع.

الدُروس المسائية
Cours du soir **Evining course**

<< دروس تُمنَح مَساءً، وخارجَ أوقات العمل في الإدارات وفي المُؤَسَّسات الاقتِصاديّة لِصالِح فِئَة الشُّبّان سواءٌ لهم الْتِزاماتٌ مِهْنِيَّة أو لا>>.

الدُروس المُكَثَّفَة
Cours intensif **Intensive course**

<< تعليمٌ جَرَى تَقْلِيصُ مُدَّتِه المَعْهُودَة من أجلِ الاسْتِجابَة لاعْتِبارات بيداغوجِيّة أو من أجل مُراعاة فَراغ الأشخاص المَعْنِيِّين وكافَّة المَوارِد الأُخْرَى الضَّروريّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الدَّعْم المدرسيّ
Soutien scolaire

<< دروسٌ خاصَّةٌ يتلقّاها التلميذُ خارجَ المدرسة لتَقْويتِه وجعلِه قادرًا على مُواجهة التَّدرُّج الَّذي يفرضُه مسار التَّعلُّم>>.

دعْم مدرسي/ دروس خاصّة : الغالبُ أنَّ الدروسَ الخاصةَ يَتلقّاها التلاميذُ الذينَ يُعانون من صُعوبات جمَّة في مسارهم الدراسيّ، لكن دروسَ الدَّعم قد يتلقّاها تلاميذ يعيشون تمدرُسًا عاديًا بيدَ أنَّ أولياءَهم يرغبونَ في أن

يستفيدوا الاستِفادةَ القُصْوَى من تمدرُسِهِمْ أو يَخْشَونَ من أن تعترِض طريقهم صعوباتٌ قد تُهَدِّدُ مسارهم العادي إذا تراكمت.

مُحتويات دروس الدعم : تتناولُ دروسُ الدَّعم شِقَّيْنِ من النشاطات: **1**. نشاطات شتّى تُساعد المتعلِّم على مُواجهة الدراسة اليومية في ثَبات (تمارين كتابية شتّى، حلّ مسائل. ..)؛ **2**. مُساعدة مُباشرة على إنجاز الفُروض والأعمال المنزلية الإجبارية.

Manuel de formation

دَفْتَر التَّكوين

<< مُصنَّفٌ تَعْلِيميّ (Didactique) يُعطِي وَصفًا مُفَصَّلاً لمسَارِ تَكوينٍ مُتَخصِّص يشتمل على مادَّة الموضوع المُعالَج، والأهداف، والطّرائق، والوسائل البيداغوجية، والرَّوائز المُحتَمَلَة، إلخ. يُعدُّ لِصالِحِ مُستَخدَمِي التَّكْوينِ، وعندَ الاقْتِضاء للمُتَدرِّبينَ أنفُسِهم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Livret scolaire

الدَّفْتَر المدرسيّ

<< وَثِيقةٌ تَضُمّ العلاماتِ التي أحرز عليها التلميذ بالإضافة إلى المُلاحظات التي سجَّلها المُدرِّسون، مُعدَّة لإعْلامِ الأولياء>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

بيان: الدَّفترُ المدرسيّ خاصٌّ، في الجزائر، بالمرحلتين الأُولَيَيْن من التعليم الابتدائي. ففي مرحلة (التعليم المتوسّط) وفي المرحلة الثانوية تُرسِلُ المؤسَّساتُ لإعلامِ أولياء التلاميذ كُشوفًا فصليةً تَتضمّنُ المعلومات نفسَها التي يشتملُ عليها الدفتر المدرسيّ عادة.

Carnet de correspondance

دَفْتَر المُراسَلة

<< وَثِيقةُ اتِّصال مع العائلات>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

بيان : يُستعمل دفتر المراسلة في مرحلتي التعليم المتوسّط والتعليم الثانوي، إنّه يهدِف إلى إخبار الأولياء بكلّ ما يطرأ من مشاكل في المسار التعليميّ للمتعلِّم، وبالإضافة إلى ذلك فهو يسمح للأولياء بالاطّلاع وباستمرار على النتائج التي يحصُل عليها أبناؤُهم.

الدّلالَة
Acception — **Sense**

<< مَعْنَى أو مُؤدَّى كلمة من الكلمات؛ مثل كلمة التربية فهي تُؤدِّي عدّة دلالات مُتَكاملة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< المعنَى الخاصّ بِكلمة ما، يُقِرُّه ويعترِفُ به الاستِعمال>>. (Le Petit Robert)

الدَّليل
Guide — **Instructional**

<< مَجموعُ مبادئ العَمل المُرافَقَة بمُقْتَرحات وبأدواتٍ تُمْنَحُ للمُدرِّسين قصد تَنميةِ الرُّوحِ المَرْغوبِ فيها، وضَمانِ الوسائل الضرورية لتحيِينِ البرنامج>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

دَليل الأسْتاذ
Guide du professeur

<< وَثيقةٌ بيداغوجية تَمنحُ تعليماتٍ وشُروحًا وأدواتٍ تتعلَّق بكيفية استخدام وسيلة تعليمية في مرحلة التعليم المتوسّط وفي مرحلة التعليم الثانويّ في مسارَي التعليم والتَّعلُّم>>.

بيان: دليل الأُستاذ وثيقة تُرافقُ إجبارياً وسيلة تعليميّة قاعديّة (الكتاب المدرسيّ) تَشرحُ للأُستاذ كيفية استعمال الوسيلة وتُقدِّم نماذج متعدِّدة تُبَيِّن طريقة تناول الدروس اليومية في مادّة من المواد؛ وقد يتجاوز ذلك إلى إعطاء شروح نظرية تتعلَّق بالمقارَبَة المعتمدَة وبالطَّرائق البيداغوجيَّة التي يوصي المنهاج باستِخدامِها، وبتدابير تقييم مُكتَسبات المتعلِّمين...

دليل الأستاذ/ دليل المعلّم : دليل الأُستاذ اسم يُطلَق على الوثائق البيداغوجيّة التي تُرافقُ الوسائل التعليميّة القاعدية في مرحلتي التعليم المتوسّط والتعليم الثانوي، أما دليل المعلّم فيُطلق على الوثائق البيداغوجيّة التي تُرافقُ الوسائل التعليميّة القاعدية في التعليم الابتدائي.

دليل الأُستاذ/ التكوين: دليل الأُستاذ مثل دليل المعلّم يُسهم في تكوين المربِّين بيداغوجِياً.

الدَّليل البِيداغُوجِيّ
Guide pédagogique — **Teaching guide**

<< وثيقةٌ بيداغوجية مُعَدَّةٌ تَكْمِلةً للبرنامج الدراسيّ بُغيةَ تسهيلِ فهمِه، وتَيْسِير تَطبيقِه، وإثارة التجديد البيداغوجيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

دَليل المُعلِّم
Guide du maître

<< وثيقة بيداغوجية تَمنحُ تعليمات وشروحًا وأدوات تتعلّقُ بكيفية تنفيذ البرنامج واستخدام وسيلة تعليمية (كتاب التلميذ)، في مرحلةِ التعليم الابتدائيّ في مسارَي التعليم والتَّعلُّم>>.

بيان: دليل المعلّم مثل دليل الأستاذ وثيقة تُرافقُ إجبارياً وسيلة تعليميّة قاعديّة (الكتاب المدرسيّ) وتَشرحُ للمعلِّم كيفية استعمال الوسيلة وتُقدِّم نماذج متعدِّدة تُبَيِّن طريقة تناول الدروس اليومية في مادّة من المواد؛ وقد يتجاوز ذلك إلى إعطاء شروح نظرية تتعلَّق بالمقارَبَة المعتمدَة وبالطَّرائق البيداغوجيَّة التي يوصي المنهاج باستِخدامِها، وبتدابير تقييم مُكتَسبات المتعلِّمين...

دَمَقْرطةُ التعليم
Démocratisation de l'enseignement — **Democratization of teaching**

<< مسارٌ يَهدِفُ إلى جَعلِ الموارِد البشرية والمادِّيَّة والمالية الضرورية لِتَبليغِ المعرفةِ إلى أكبر عددٍ مُمكنٍ من الأشخاص مُتَوافرَةً وفي مُتناوَل الوسط المدرسيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الدَّوْرَة
Session — **Semester**

<<فَترة، زَمَنِيّة قد تطول أو تقصُر، تَعرضُ فيها مُؤسَّسة تعليمية ما نشاطاتٍ تكوينٍ مُهَيْكلة>>.

بيان: كلمةُ "دَوْرة" يُمكنُ أنْ تدُلَّ، في ما تدُلُّ عليه، على تَدريبٍ، أو أسبوع إتقان المستَوَى المِهْني، أو يوم أو أيام دراسيّة، إلخ... وكثيرًا ما تأتي مُضافةً لكلمة (امتحان).

دَوْرَة امْتِحان
Session d'examen — **Examination session**

<< فَتْرةٌ من السنة الدراسية أو الجامعية تَجري فيها الامتحانات الرسمية>>.



الذَّاتِيّ

Subjective **Subjectif**

<< ما جَرَى إدْراكُه داخليًّا [قلبيًّا]، من غير أن تكونَ ثمَّة إمكانيةُ الإثبات المُباشِر بوَساطة المُلاحظة أو القِياس>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Sutter)

الضدّ: الموضوعيّ.

الذّاكِرة

Memory **Mémoire**

<< مجموعُ المسارات والبُنَى الذِّهْنيّة التي تتمثَّلُ وظيفتُها في حِفْظِ المعلومات والمعارِف بالإضافة إلى استِخدامها>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< نِظامٌ يتمكّن بوَساطته شخصٌ ما من خَزْنِ معلومة [ما] في مُخِّه، واستِرجاعِها فيما بعد، عندما يحتاجُ إليها>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés)

نَمَطا الذاكِرة: يتَّفِقُ الباحثون أنَّ ثمَّةَ نَمطيْنِ من الذاكرة: **الذاكرةِ قصيرةِ المَدَى، والذاكرةِ طويلةِ المَدَى.** الذاكرةُ طويلةُ المدَى تحتفظُ بالذِّكريات والتجارب الشخصيّة والمعارف بشتَّى أشكالها، وسَعَتُها لا حُدودَ لها تَقريبًا. أمّا الذاكرةُ قصيرةُ المدَى، ويُطلَقُ عليها أيضًا اسمُ: **ذاكرة العَمَل**، فَسَعَتُها محدودة جِدًّا تُقدَّرُ بسَبعةِ عناصِرَ أو سبعةِ زُمَر، يُمكِنُ أن تكون كلماتٍ أو حروفًا أو أرقامًا. ومن أجلِ تقريبِ الصُّورة يُمكنُ أن نقولَ: إنَّ الذاكرةَ قصيرةَ المدَى همزةُ وَصْلٍ بين الذاكرة طويلةِ المدَى والوَضْع المقْتَرح للمُعالجَة؛ ومن ثَمَّ فوظيفتُها هي انتقاءُ المعلوماتِ المفيدةِ في الذاكرة طويلة المدَى لإنْجاز المهمَّة. والشَّكلُ الآتي يُجسِّدُ ذلك:

وضْعُ ⇄ ذاكرة قصيرة المدى ⇄ ذاكرة طويلة المَدَى

إنَّ الدراسة التي اقترحها Atkinson وShiffrin (1968 - 1971) تُؤَكِّدُ التفاعُلَ الواقعَ بين الذاكرة قصيرة المدَى والذاكرة طويلة المدَى. للذاكرة طويلة المدَى مَيْزتان أساسيتان: **1**. النِّسْيانُ بطيءٌ جدًّا، إلى حدٍّ جعلَ بعضَ النَّفسانِيِّين يَرَونَ أنَّ المعلوماتِ لا تَضيعُ أبدًا من الذاكرة طويلةِ المدَى، على الرَّغمِ من أنَّنا نَفقِدُ في أحيانٍ كثيرة القُدرةَ على استِرجاعِ بعضِها. **2**. السَّعة غير المحدودة. لكنْ ليس من السَّهلِ إدْخالُ معلوماتٍ جديدة في الذاكرة طويلة المدَى، فذلك يتطلَّبُ بذْلَ جهودٍ كبيرة واسْتِعمالَ إحدَى الاسْتراتيجيّات الآتية: التَّكْرار، والتَّرميز، وخلق صُور ذِهْنيَّة. فأمَّا التَّكرارُ فهو أشهرُ مسارات الحفظ، وقد أشارَ إليه الإمامُ بُرهانُ الدين الزَّرنوجيّ (توفي في أوائل القرن السابع الهِجريّ): <<ولا بُدَّ لِطالبِ العِلمِ من المواظبة على الدَّرس والتَّكْرار في أوَّل الليلِ وآخره، فإنَّ ما بين العشاءين ووقت السَّحر وقتٌ مُبارك>>. وأمّا **التَّرْميزُ** (Codage) فهو مُحاولةُ وضعِ المعلومة التي نَرغَبُ في حِفظِها في سِياقٍ آخَر يُساعدُ على استِرجاعِها؛ مثل تقسيم رقم الهاتف المشكّل من ستة أرقام إلى ثلاث مجموعات: **894573 ← 73 45 89** أمَّا **خَلقُ الصُّور الذِّهنية** فيتَمثَّلُ في صِناعة صورةٍ ذِهْنِيًّا من أجلِ أن تُساعِدنا على تذكُّر معلومات قَوْلِيّة؛ نحو: ألا بِذِكر الله تطمئِنّ القُلوب.

ذاكرة العمل/ الذاكرة قصيرة المَدَى : يرى (J.F .Richard) أنّ مفهوم الذاكرة قصيرة المدى قد تمّ التخلّي عنه بشكل تدريجيّ لصالح **ذاكرة العمَل**. والفرق أنّ ذاكرة العمل عبارة عن نِظام يقوم بالتَّخزين والمعالجة في آنٍ واحد.

أنواعُ الذاكرة: ثمَّةَ تصنيفٌ آخر للذَّاكرة بالنَّظر إلى نوعية المحْفوظ: **1**. **الذاكرة التَّسَلْسُليَّة** ؛ وتحتوي على مجموع التجارب الشخصية عبر الزَّمن؛ فهي تمنحُ تَسجيلاً عمَّا قام به الشَّخصُ؛ مثل: عِشتُ طُفولتِي في قرية كذا، وتحصَّلتُ على شهادة الليسانس في سنة كذا، وأدَّيتُ فريضة الحجّ عام كذا... **2**. **الذَّاكرة الدِّلالية**؛ وتحتوي على المعارف العامَّة غيرِ المرتبطةِ بزمن خاصٍّ أو سِياقٍ مُحَّدد؛ نحو: تقعُ الجزائرُ في شمال أفريقيا، والسُّلُ مَرضٌ مُعْدٍ، و5+7= 12.. **3**. **الذاكرة الإجرائية**؛ وهي ذاكرةُ النشاطاتِ والكفاءات والمعارف العَمَلية.

خصائص ذاكرة العمَل (أو الذاكرة قصيرة المدَى): تَدُلُّ عبارةُ ذاكرة العمل على أنَّ المعلومات لا تَستقِرُّ فيها وأنَّها تَضيعُ منها بسُرعة إذا لم تُثبَّتْ بالتكرار؛ فهي مُجنَّدة لوقتٍ وجيز من أجل استِعمالِها في مُواجهة وضعٍ ما. ومن خصائص ذاكرة العمل: **1**. سُرعةُ النِّسيان؛ **2**. سَعَة مَحدودة جدًّا. ومن أجل حفظِ معلومةٍ ما مُدَّةً طويلة، لا بُدَّ من إخراجها من ذاكرة العمل وإدراجها في الذاكرة طويلة المدَى للتَّخزين.

مراحل الحفظ : ويُمَيِّزُ العُلماءُ، عُمومًا، ثلاث مراحل في دراسةِ الذاكرة: مرحلة الحفظ (بمَعنَى إدراج معلومة في الذاكرة)، ومرحلة اسْتِظْهار هذه المعلومة في بُنًى مُحدَّدة تنتمِي إلى أنظمةِ الذاكرة المتعدِّدة، وأخيرًا مرحلة الاسترجاع، وهو استعادة المعلومة المخزونة واستخدامها.

ماذا نحفظ؟ ليستِ المعلومات والأوضاع المختلفةُ هي التي تُخزَّنُ في الذاكرة، وإنّما الصُّورُ الذِّهنية الناجمة عن عملية هيكلةٍ معرفية يقومُ بها الفاعل. فالمعارفُ لا تُحفظ في شكل كلام أو لغة ولكن في شكل خُطَط (Schèmes).

تَجنيدُ الصُّوَر الذِّهنية : تَجنيدُ الصُّوَر الذِّهنية أو الخُطط عَمَل مُستَمرٌّ على الدَّوام من أجل إنجاز المهامّ، وتأويلِ الأوضاع ، وحلِّ المشاكل؛ بحيثُ يُمكنُ أن نَعُدَّ التفاعُل الذي يجري بين المتعلِّم والمهمّة التي يُقبِل على إنجازِها مُواجَهَةً لِخُطَّتينِ من خُطط المعرفة؛ فالأولى موجودة في رأس المتعلِّم، والأُخرَى موجودة في الوضع. والمعارف التي ينبغِي أن يَصُوغَها المتعلِّم من أجلِ بناء إجابته تتوقَّفُ على المسافة التي تفصِلُ الخُطَّتين.

ذاكرةُ الأطفال : << قد يُتَوقَّعُ أن تكون ذاكرةُ الأطفال الصغار أقلَّ قوّةً من ذاكرة الكبار، على الرغم من أنّ الآباء والمعلمين أحيانًا يَندهِشون ممّا يستطيعُ أبناؤُهم وتلاميذُهم الصغارُ تذكُّرَه. وتُرجِّحُ البحوثُ أنّ هناك فرقًا قليلاً بين الأطفال والراشدين في سُرعةِ أنظمةِ ذاكرتِهم وفي قُدرتِها وسَعَتِها، ولكن ما يُمَيِّزُ بينهما هو القُدرةُ على حشدْ واستخدام الاستراتيجيَّات المناسبة على نحوٍ تِلقائيّ>>. (د. جابر عبد الحميد)

الذّكاء Intelligence Intelligence

<< القدرةُ على التَّكيُّف مع أوضاع جديدة بوساطة إجراءات مَعرفية. مجموع المسارات الذِّهنيّة العُليا التي تَسمَح بحلّ المشاكل>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< القُدرةُ على مُعالجةِ المعلومات من أجل حلِّ المشاكل، والتَّكيُّف السَّريع مع أوضاع جديدة>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés)

<< القُدرة على حلِّ مَشاكلَ مُعقَّدة ومُجرَّدة >>. (De Corte, E.)

أشكالُ الذَّكاء: ما هي أشكالُ الذَّكاءِ التي تُتيحُ تمييزَ شخصٍ عن آخَر؟ إنَّ البُحوثَ الحديثةَ قد أثبَتَتْ أنّ الذكاءَ ثلاثةُ أشكال رئيسَة: **1. الذكاء المُجرَّد أو التَّصَوُّرِيّ** (Conceptuel)؛ ويتميَّزُ بأهليةِ استعمالِ الوسائِل القَولية والرَّمزيَّة؛ **2. الذَّكاء العَمَليّ**؛ ويتعلَّقُ بالأوضاع الملموسة المعِيشة يوميّا، مثل الاستعمال اليدوِيّ للأدوات والأشياء؛ **3. الذكاء الاجتماعيّ**؛ ويتعلَّقُ بفهم العلائق بين الأشخاص وبسهولة التعامُل مع الآخرين.

التَّطوُّر النَّفسيّ الوِراثيّ للذَّكاء : << تحتَ وَقْعِ النُّضجِ والتجربة ينمو الذَّكاء بالتَّدريج وَفقَ الأطوار الآتية: **1. الطَّور الحِسِّيّ الحَرَكِيّ**: ويَمتدّ من الميلادِ إلى غايةِ الشهر الثامنَ عَشَرَ تقريبًا، وأهمُّ المكْتَسباتُ فيه تتمثَّلُ في تعلُّم إعادةِ إنتاجِ النتائجِ المتَحَصَّلِ عليها بالصُّدفة، عن قَصْدٍ وبنِيَّة. **2. طور التفكير ما قبل العَمَل يَّاتي** (Pré-opératoire): ويبدأ في السَّنَتين من العُمُر، في المعدَّل، ويُصبحُ الطِّفلُ قادرًا على أن يُعيدَ تمثيلَ أعمال دون أن يحتاج إلى تنفيذِها. ويُؤدِّي هذه القُدرةَ باللعب الرَّمزيّ والتحصيل اللغويّ. **3. طور التفكير الحَدْسِيّ**: انطِلاقًا من الرابعة من العُمر يتعلَّمُ الطفلُ تمييزَ المفاهيم بعضِها عن بعض. وفي هذه المرحلة لن يمنَحَ أسماء مُتعدِّدةً للشيءِ

الواحد إذا تغير الوضعُ الذي يوجد فيه هذا الشيء. وارتقاؤُه في مجال بناء الجُملة، وهو منطق اللغة، سيبدو مُثيرًا للمُلاحظة. غير أنّ إدراكَه سيظَلُّ مُرتبطًا بالإدراك الظَّرفيّ للأشياء. **4. طور العمليات الملموسة** : انطلاقًا من السنة السابعة، عمومًا، يُصبِحُ الطفلُ قادرًا على الاستدلال الملموس فيما يتعلَّقُ بالكميات والتصنيف وقياس الأشياء المحسوسة. **5. طور العمليات الشكلية:** وفي نحو الثانيةَ عشرةَ من العُمُر تظهرُ لدَى الطفل، مع البلوغ، قُدرةُ الاستدلال المجرَّد. هذا الطور يُتيحُ للفِكر بأن يكتسِبَ انسجامه الدَّاخِليّ. **6. طور ظهور المواهب** : في نحو الرابعةَ عشرةَ يُصبِحُ المراهقُ قادرًا على اختيار أولى توجُّهاتِه ([اختيار] المجال الأدبي أو الموسيقيّ أو العِلميّ أو التّقنيّ إلخ.) حيث إنَّ ذكاءَه قد تزوَّد الآنَ بالوسائل الأساسية للتَّعبير. وفي هذه الأثناء يستمرُّ طورُ العمليات الشكلية في النُّمُوّ. **7. طور القُدرة على التركيب والاسْتِدلال** : في نحو السادسة عشرة أو السابعةَ عشرة من العُمر يشرعُ المراهِق في التفكير في الأفكار والقِيَم التي تُتَّخذُ مَعالمَ في الحياة. هذا النوعُ من التفكير يَنْصَبُّ على الأشياء والأشخاص، في المجالات التّقنيَّة، والأخلاقية، والاجتماعيّة، والدينية، والجمالية. إنَّه سِنُّ المنْحَنَى الأقصَى للذّكاء والقُدرة الكبيرة على التفكير في المجرَّدات. [وفي هذا الطور] تصلُ الحاجةُ إلى التركيب إلى مُستَوَى النُّضْج>>. (Minder, M.)

هل يُمكنُ تَطويرُ الذَّكاء ؟ << يُمكنُ جِدًّا أن تُشكِّلَ العواملُ الوِراثيةُ حدًّا (حاجِزًا) أعلى لِكَوامِنِ نُمُوٍّ أو تطوُّر الذكاء أثناء حياة الإنسان. غيرَ أنَّ هذا الحدَّ البيولوجيّ قليلاً ما يَتِمُّ الاقتِرابُ منه، هذا إذا لم نَقُل إنّه يَستَحيلُ ذلك. ويُمكنُ لأيٍّ كانَ إذا كانتْ له صِلاتٌ بأدواتِ ذكاءٍ ما أن يُحرزَ على نتائجَ مُمتازةٍ في المجال الفِكريّ المعْنِي على شرطِ ألاَّ يتِمَّ التَّعَرُّضُ لضَرَرٍ عصبيٍ ما (. ..) وبالكيفية نفسِها، فإنَّه لا أحدَ، مهما كانتْ كوامنُه البيولوجية يستطيعُ أن يُنَمِّيَ ذكاءً ما إذا لم يَتَوافَر على الحدِّ الأدنَى من الفُرَصِ التي تُتيحُ له استِكشافَ الأدواتِ التي تستثِيرُ قوَّةَ ذكاءٍ خاصَّة. (Walters و Gardner - 1986) وخُلاصة القول: **إنَّ الوسطَ الثقافيّ يلعبُ دورًا حاسمًا في نُشوءِ طاقةِ الذَّكاء لدَى الفرد** . ومن المفيدِ إثارةُ فِكرةِ أنَّ **الأشخاصَ يُولدون وهم مُجَهَّزونَ باستِعدادات مُتماثِلة في جميعِ المَجالات** (...) ومن ثمَّ فإنَّ العَبقريّ الحقيقيّ ما هو إلاَّ صاحبُ عقلٍ ذِي طاقةٍ عادية جدًّا جَرى توجيهُه، عن طريقِ الصُّدفة، نحو اتِّجاهٍ خاصّ>>. (Gardner, H.)

أنواع الذّكاء : يرى (Gardner, H.) أنّ الذكاء أنواع هي: **1. الذكاء اللغ.ويّ** وهو عبارة عن كفاءةٍ يبدو أنَّ شكلَها الأكثر اكتِمالاً هو الذي نجِده لدَى الشعراء، **2. الذكاء المنطقيّ** الرّياضِيّ ويتمثّل في أهلية مُواجهة المنطق والرياضيات والعلوم بشكل عام. **3. الذكاء الفَضائيّ** وهو القُدرة على التّصرُّف في عالم فضائي عن طريق بناء تمثيل ذِهنيّ. **4. الذكاء الموسيقيّ** وهو النوع الرّابع من الذّكاء الذي تمّ إثباتُه. **5. الذكاء الحركيّ** (Kinesthésique) ويتمثّل في تَوافُر القُدرة على حلّ المشاكل أو على إنتاج أشياء باستِعمال الجسم. وثمّة أيضاً نمطان هامّان من الذّكاء الشخصيّ غير معروفين تقريباً تصعبُ الإحاطة بهما ، وهما: **1. الذكاء الغَيْريّ** (Interpersonnelle) [أي المتعلّق بالغير وبالآخَرين] وهو القُدرة على فهم الآخرين: ما الذي يُحَفِّزُهم، كيف

يشتغلون، كيف نتصرَّف معهم ؟... **2. الذكاء الإِنِّيّ** (Intrapersonnelle) وهو ذكاء مُرتبطٌ بالدَّاخِلِ؛ بداخل النّفس، إنّه القُدرة على تكوين تصوُّر عنِ الذّات بشكلٍ دقيق وصادِق، واستِعمال هذا التصوُّر بشكل ناجع في الحياة.

ر

الرَّائِز   Test   Test

<<أداةُ مُلاحظةٍ مُوحَّـدةُ النَّمط تَسمَحُ بوَصْفِ سُلوك شخص>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< وَضْعٌ مُوحَّدُ النَّمط يُستَخدَمُ مُنَبِّهًا لِسُلوك يَخضَعُ للتَّقييمِ بالمُقارنةِ مع [سُلوك] أشخاص [آخَرين] خَضَعُوا للوَضْعِ نفسِه، قصدَ تَصْنيفِ الفاعِل كَمِّيًّا أو نموذجِيًّا>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Pichot)

<< اِخْتبارٌ مُوحَّدُ النَّمَط يُتيحُ قِياسَ وتقييمَ معرفة خاصّةٍ أو بُعدٍ [من أبعاد] الشخصية (الذكاء أو الاهتمام بموضوع مُحدَّد، أو الانفعالية، أو الانطواء، أو الاهتمام بِما هو خارجَ الذات (Extraversion**). ويَجري هذا التقييمُ بمُقارنةِ النتائج التي أحرزَ عليها شخصٌ ما بالنتائج التي أحرزت عليها مجموعة شاهِدة (** Groupe témoin**)>>.**

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< اخْتِبارٌ أو سِلسلةُ اختِباراتٍ نفسيّة تِقنية مُوَحَّدةِ تقتَضِي القِيامَ بِمهمَّة مُماثلة بالنسبة لجميعِ الفاعلين الخاضِعين للامتحان، بوَساطةِ تِقنية دقيقة من أجل تقيِيمِ النَّجاح أو الإخْفاق، أو من أجل العلامة الرقميّة للنجاح . أداةُ قِياسٍ ثَبتَ نُجوعُ نوعيةِ قِياسِها، والتي نَعرفُ تَبعًا لذلك درجة ثَباتِ وصِدقِ النتائج التي تتمخَّضُ عنها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أهداف توحيدِ نَمطِ الرَّوائز: توحيدُ نمطِ إجراءات الملاحظَة تهدِفُ إلى إلغاءِ اختِلافات التقدير بينَ الملاحِظين. هذه الاختلافات التي نُلاحظُها بكثرة، في منح العلامات المدرسية. وتتعلَّقُ بالأوضاع نَفسِها التي يُوضَعُ فيها الفاعلون، وبالبيانات والتعليمات التي تُمنحُ لهم، وبتَدابيرِ تقيِيم إجاباتهم.

تحديد مُحتوَى الرائز: يُحدَّدُ مُحتوَى الروائز بوساطةِ النظريات النفسية التي يَرجِعُ إليها مَن يُقبِلُ على بِنائها. وهي تتألّفُ، عُمومًا، من سلسلةٍ من المسائل أو الأسئلة (بنود الرائِز).

أنواعُ الرّوائز: يَجري تَمييزُ روائز الفاعِلية (Efficience) وروائز الذّكاء روائز المعرفة عن روائز الشّخصيّة.

الشروط : لا يُعدُّ الرائزُ رائزًا إذا لم تتوافرْ فيه الشروطُ الآتية: أن يكونَ مُوحَّد النَّمط، وذا فاعلية، وصادقًا وذا مُعايَرة (Etalonné).

الرائز/ الاختبار/ المسابقة: لا ينبغي الخلط بين **الرائز**، وهو امتحان جرى بناؤُه وَفْقَ معايير انطلاقًا من نتائج تحرِّيات تجريبيّة أُجرِيَتْ على عيِّنَة مُمثِّلَة لفاعِلين، مع الاختبار والمسابقة. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

1. الروائز المتعلِّقة بالموادّ التعليميّة:

1.1. رائز الترتيب: [ويهدِف] إلى انتقاء أو تجميع التلاميذ.

2.1. رائز الكفاءات: [ويهدِف] إلى تحديد مُكتَسبات في مادّة معرفيّة ما دون النّظَر إلى [أنماط] التعلُّم المدرسيّة الخاصَّة.

3.1. رائز تشخيصِيّ: [ويهدِف] إلى اكتِشاف نُقطة ضُعْف أو نقاط الضُّعف الخاصّة في تعلُّم مادّة مدرسيّة خاصَّة.

4.1. رائز المردُود: [ويهدِف] إلى الحُصول على أمارات شاملة تتعلَّق بِنَوعيَة المكتسبات المدرسيّة إثْرَ تعلُّم خاصّ.

2. روائز لها علاقة بالنُّمُوّ العامّ:

1.2. [رائز] الأهليّة (Aptitude).

2.2. [رائز] السَّيْر الفِكري (Fonctionnement intellectuel).

3.2. [رائز] الشخصيّة.

4.2. [رائز] المواقِف.

5.2. [رائز] السير الاجتماعي (Fonctionnement social).

6.2. [رائز] جرْد الاهْتِمامات.

7.2. [رائز] عَوامِل القيمة البدنيّة (Facteurs de la valeur physique). (Dictionnaire actuel de l'éducation)

رَائِز الإِبْداع

Creativity test — **Test de créativité**

<< رائزٌ يَسمَحُ باكتِشافِ غِيابِ أو درجةِ تَوافُرِ كوامِنِ الإبداعِ لدَى فاعلٍ خاضِعٍ للمُلاحظَة>>.

(Lambert . 1987)

بيان : أمارات أهليّة الإبداع الملاحظَة أثناء إجراء روائز الإبداع هي: السُّيولة (Fluidité) والمرونة (Flexibilité) والأصالة والتأثُّر بالمشاكل.

Test d'aptitudes **Aptitude test**

رَائِز الأهْلِية

<< أداةٌ تَقيسُ قُدرةَ شخصٍ ما على النَّجاح في مجالاتِ النشاط الإنسانيّ المختلفة (في الآداب أو العلوم أو الموسيقى إلخ.) >>. (MEQ)

<< امتحانٌ يهدِف إلى تقييم المردود المِهْنِيّ لِشخص أو لِتحديد التَّقدُّم الذي يُسجِّلُه في إطار تكوين مِهْنيّ أو في التعليم العامّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Test d'acquisition **Attainment test**

رَائِز التَّحْصِيل

<< رائزٌ مُعَدٌّ لِقِياسِ المعارف (بالمعنَى الواسع) المُكتَسبة من قبل التلميذ في فرعٍ ما>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

Test d'intelligence **Intelligence test**

رَائِز الذَّكاء

<< لفظٌ عامٌّ يدُلُّ على روائزِ المُستَوَى الفكريّ العامّ (رائز النُّمُوّ ورائز أو سُلَّم الذكاء العامّ) وروائز الكفاءة التفاضُلية>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< رائزٌ مِعيارِيّ يُقدِّرُ درجةَ ذكاء شخصٍ بِقياسِ عُمره الذِّهنيّ، وبالقِيامِ بتحديد علاقة هذا العُمُر بالعمر الذهنيّ الذي يُعدُّ عاديًا بالنسبة لهذا السِّنّ الزمني الخاصّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

حاصل الذكاء = (العمر الذهني الذي جرَى قياسُه لدَى شخص / العمر الذهني العادي المُقابل للعُمر الزمني لدى الشخص) ×100

Test de personnalité **Personality test**

رَائِز الشَّخْصِيَّة

<< أداةٌ تقيسُ مظاهرَ السلوك البشريّ عدا المظاهر الفِكريّة>>. (MEQ)

<< رائزٌ أو تِقْنِيةُ قِياسٍ تتناولُ واحدًا أو عددًا من مظاهرِ البناء الحركي للنِّظام النَّفسيّ الذي يُحدِّدُ لدى الفرد تكيُّفَهُ الخاصّ مع محيطه المُباشر>>. (De Landsheere G. عن Allport)

مجال الرائز: مجالُ الرائز هو المجَالُ الوِجْدانيّ؛ فالجوانب التي يهتمّ بها تتعلَّقُ بخصائص الشخصية مثل الاستقرار الوِجداني والانفعاليّ من جهة، والعلائق الاجتماعية والتَّحفُّز والاهتمامات والحاجات والمواقف والقِيَم، من جهة أخرى. والإجابة عن هذا النمط من الروائز لا يُمكنُ أن تُعدَّ جيِّدةً أو سيئة. فكلُّ ما هناكَ هو أنَّ الخصائص الذاتية التي تتمخَّضُ عنها تَجري مُقارنتُها بشكلٍ مِعياريّ بخصائص الناس.

مُنبِّهاتُ رائز الشخصية : أسئلةُ أو بُنودُ رائز الشخصية عبارةٌ عن مُنبِّهات تَستهدفُ دفعَ الفاعل إلى كشفِ الجوانب الدفينة من شخصيته؛ وبقدر ما يكون المنبِّه غامضًا بقدر ما يقوم الشخص بالإدلاء بـ "عَناصِرَ" يُمكنُ أن يكون لها معنًى ؛ والعناصرُ المقدَّمة تشهَدُ، في الواقِع، على اهتماماته، وعلى شخصيته. إنَّ البحث عن المنبِّهات الغامضة دفعت بطبيب الأمراض العقلية (Rors chache) سنة 1921 إلى استعمال رائز كاشف (Projectif) مَبْنِيٍّ على تأويلِ لطَخَات الحِبر. هذا الرائز أصبح منذ مُدَّة معروفًا وكثيرَ الاستعمال في مجال دراسة الشخصية.

رَائِز القُدْرة

Ability test — **Test de capacité**

<< رائز مُعَدٌّ من أجلِ قِياسِ نتيجةُ السَّبْقِ القُصْوَى التي في وُسْعِ فاعلٍ ما أن يصلَ إليها أثناءَ القِياس >>.
(De Landsheere G.)

رَائِز المَرْدُود

Attainment test — **Test de rendement**

<< أداةُ قِياسٍ ينبغِي أن تُتيحَ للمُستعمِل، تحديدًا إجماليًّا وتحليليًّا إلى أيِّ حدٍّ بلغَ الفاعلون الخاضعونَ له أهدافَ التعليم التي نرغبُ أن نرتفعَ بهم إليها بوساطة برنامج يُحدِّدُ أهدافًا>>. (Nadeau)

رَائِز مُسْتَوَى الفَهْم

Level of comprehension test — **Test de niveau de compréhension**

<< مجموعة من الروائز الصغيرة والمُتدرِّجة في الصُّعوبة يُرادُ بها تحديد الدرجة القُصوَى التي يُمكنُ أن يصلَ إليها فاعلٌ ما في فهمِ النصوص>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

رَائِز المَعْرِفة — Test de connaissances — Test of knowledge

<< رائزٌ يِقيسُ المعارف والتِّقْنيّات الأداتية (المَهارات) المُكتَسبَة خاصّةً أثناءَ الدراسة. كلمةُ "المعرفة" قد تُوقِعُ في الخطإ؛ ذلك أنَّها توحي أساسًا بِتَذَكُّر الأشياء المُنفرِدة. رائز المعرفة الجيِّد يتناولُ أيضًا الفَهمَ، والقُدرة على التطبيق، والتحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

أهدافُ بناء روائزِ المعرفة : تُعدُّ روائزُ المعرفةِ إمَّا من أجلِ إتاحةِ استِطلاع النَّجاحِ (رائز اسْتِطلاعِي Pronostique)، وإمَّا من أجلِ إقامةِ جردٍ للأوضاعِ أو المكتَسبات (رائز التحليل)، وإمّا، أخيرًا، من أجل إنشاء تشخيصٍ، بمَعنَى تحديد الصعوبات، وعند الاقتضاء، تحديد مصدرِها (رائز تَشخِيصيّ) (G. De Landsheere)

رَائِز المُكتَسبات القبلية الضَّرورية — Test de prérequis

<< رائزٌ يُجريهِ المُدرِّس في مُستهلِّ العمل التَّكوينيّ من أ   ج ل التَّثبُّت من أنَّ التلاميذ يَمتلكون فعلاً المعارف الضَّرورية لمُواجهة درس اليوم بفائدة>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان : يهدِف رائزُ المكتَسبات القبليَّة الضروريَّة إلى معرفة: **1**. إلى أيِّ حدٍّ بَلغَ فِيه الفاعِل الأهداف المهاريّة وأهداف المحتَوى الضرورية للشروعِ في تَعلُّمٍ جديد؛ **2**. إذا كان الفاعِل يُعاني من بعض الصعوبات التي تَحُول دون سَيْرِ التعلُّم الجديد وَفْق الكيفية المطلوبة.

رَائِز مَلْءِ الفَراغِ — Test de closure — Cloze test

<< رائزٌ يُختَبَرُ به فهمُ الفاعِل وقُدراتُه اللغوية، ويقتضي حذفَ كلماتٍ من نصٍّ ما، ومُطالبة الفاعلِ بإعادتها>>.

<< رائزٌ يقومُ فيه الفاعلُ بِتَكْمِلةِ الكلماتِ الغائبة في نصٍّ ما قصدَ إثْباتِ مُستَواهُ في فَهْمِ القِراءة، وقُدراته اللغوية، أو مُستَوَى صعوبة نص ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< رائزٌ يَقْتَضي حذْفَ كلمةٍ من مجموعِ كلِّ خمس كلمات (الكلمة الأولى والسادسة والحادية عشْرةَ إلخ.) والإشارةَ إلى الحذفِ بِمسافاتٍ مُتساوية تحتَها خطٌّ. والمطلوبُ هو استعادةُ الكلماتُ المحذوفة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

استعمالاتُ الرائِز : يُمكنُ أن يُستَعملَ هذا الرائزُ في المجالاتِ الآتية: **1**. قِياسُ الذَّكاء؛ **2**. قياسُ القُدرة على القراءة (قِياسُ الفَهمِ العامّ، وقياس الفهم الخاصّ، وقياس الكفاءة في اللغة الأجنبية).

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

رَائِز مُوَحَّد النَّمَط — Standardized test — Test standardisé

<< رائِزٌ إجراءاتُ استِخدامِه، وطريقة تصحيح [الوثائق المُتمخِّضةِ عنه] وتدابيرُ تأويلِ[هَا] مُوجهَّة بالنسبة لجميع الفاعلين>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< أداةُ قِياسٍ تمَّ بناؤُها وَفقَ مِعاييرَ تفصيليَّة: كلُّ بَندٍ [فيها] تمَّ قَبولُه إثرَ تحليلٍ إيجابيّ لمُستَوَى صُعوبتِه ولقُدرتِه على التَّمِييز؛ كلُّ رائز موحَّد النَّمط يُرافَقُ بدليل يشتمِل على الإرشادات المُتعلِّقة بشُروط الإجراء والتَّصحيح؛ والمُستعمِل يتوافَرُ، عادة، على مَعاييرَ تُتيحُ له تأْوِيل النتائج>>.

(Nadeau)

بيان: يُعدُّ رائزٌ ما مُوحَّدَ النَّمط إذا استَجابَ للشُّروط الأربعة الآتية: **1**. جميع الطلبة يُجيبون عن الأسئلة نَفسِها؛ **2**. كلّ الطَّلبة يتلقَّوْن التعليماتِ الدَّقيقةَ والواضحةَ نفسَها؛ **3**. لا يَحْظَى أيُّ طالبٍ عن بقية الطَّلبة بأيّ امتياز؛ **4**. يجري تَنفيذُ نِظامِ التَّصحيح نفسِه بالنسبة لجميع الطَّلبة. (Nadeau)

رائز مُوحَّد النَّمط/ رائز غير مُوحَّد النَّمط: الرائز موحَّد النَّمَط هو أداةُ قِياس تمّ بناؤُه‌ا وَفقَ مَعايِير تفصيليّة: فكلُّ بَنْدٍ [فيه] تمَّ قبولُه إثْرَ تحليلٍ إيجابيّ يتعلَّق بمُستَوَى صُعوبتِه وبمُستوى قُدرتِهِ على التَّمييز (التفريق بين مُستويات الطلبة بدِقَّة) ... والرائز غيرُ مُوَحَّد النَّمط هو رائز يقوم المدرِّسُ ببنائِه لتَقيِيم تعلُّم تلاميذه، فهو على خلاف الرائز مُوحَّد النَّمط بنودُه لم يَجْرِ اختيارها على أساس أمارات الصُّعوبة والتَّمييز. ثُمَّ إنَّ صِدقَه وثَباتَه مبنيان على الرأي لا على التَّحليل الإحصائيّ. (Nadeau)

الرأي — Opinion — Opinion

<< تعبيرٌ قَولِيّ أو حَرَكِيّ عن الموقِف>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان: الرأي اعتِقادٌ ناتج عن تأمّل يجري التّعبير عنه صراحة.

الرأي/ الموقف : الموقِف أكثرُ استقرارًا وأكثر عُمقًّا وأكثر تعقيدًا وأكثر لاعقلانيةً من الرأي. الرأي حالة عابرة وأكثر سطحيّةً، فهو لا يُفضِي بالضرورة إلى الفعل. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

الرُّزْنامَة المَدرسيّة
Calendrier scolaire

<< قرارٌ إداريّ، يصدُر عن الوزارة المُكلَّفة بالتربية والتعليم، يتناولُ تَحديدَ تاريخِ انطلاق السنة الدراسية، وتواريخ العُطل المدرسية بما في ذلك عُطلة الصّيف>>.

<< عَملٌ إداريّ يُحدِّدُ مُدَّةَ وتواريخ أزمنة العَمل والراحة المدرسية. وتمتدّ من أوَّل يومٍ لدُخول التلاميذ إلى اليوم الّذي يسبِقُ الدخول الآتي>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

الرَّسْكَلة
Recycling **Refresher training**

<< تَكوِين تَكمِيلِيّ أو تَكوِين جديد يُمنَحُ عادَةً للراشِدِين الذين يُمارِسون نشاطًا مِهْنِيًّا بُغيَةَ جَعلِهم يتكيَّفون مع التَّطَوُّر التِّقنيّ والعِلمِيّ الحاصِل في مَجالِ تخصُّصِهم أو التوَجُّه نحو نشاطات جديدة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الرسكلة/ إعادة التَّأهِيل: كلمة الرَّسْكلة ليست مرادفةً لعبارة إعادة التأهيل. إعادة التأهيل تَخُصُّ أُناسًا يُمارسون عملَهم في مجالٍ من مجالات النّشاط ويرغبون في تحسين معارفهم وطرائق عملهم بُغيةَ الحصول على ترقية. أمّا الرسكلة فتخصُّ أناسًا ثبَت أنّهم في حاجة إلى التكيُّف مع المستجدّات التقنية والعلميّة الجديدة التي طرأت على مجال تخصُّصِهم.

الرّوح العِلميّة
Esprit scientifique

<< مَوْقِفٌ يتميَّز بعدَدٍ من الاستِعدادات الضّرورية لِلمَسعَى العِلمِي>>.

(Angers, M.)

مميِّزات الروح العِلميّة : تعتمدُ الروح العلمية على عدد من الخصائص؛ وهي : الفُضول والملاحظة والشك، والتساؤُل عن كُنْهِ الأشياء، والاستدلال العقليّ، والطريقة والنظام، والاستعداد لتجاوُز التقليد والأفكار الشائعة، والموضوعية أي التعبير عن الحقيقة كما هي بعيداً عن كلّ ذاتية.

الرّوح النَّقديّة
Esprit critique

<< خاصِّيّة ذِهْنيّة تَحولُ دون التَّسلِيم بالأَخْبار والتَّصْريحات والمُعْطَيات دون عرضِها على أدواتِ التَّمحيص العقليّة والعِلميّة>>.

<< الروحُ التي لا تقبَل أيّ طَرْح دُونَ التَّساؤُل أوَّلاً عن قيمتِه>>.

(Le Petit Robert)

بيان: تنميَة الروح النّقديَّة من مهامّ المدرسة؛ حيثُ إنّه لا بُدَّ عليها أن تُدرِّب المتعلِّمين على رفْض التَّأْكيدات والإثْباتات دون إعْمال عقولِهم فيها والتَّساؤُل عن مدَى صحَّتِها، ودون عرضِها على أدوات التَّمحيص التي تُثبت أو تنفِي صحّتَها.

ز

الزّاوِيَة

<< مدرسة خاصَّةٌ ذات النِّظام الدَّاخِليّ تَمنحُ تَعليمًا دِينيًّا بالإضافة إلى اللغة العربية تُشرف عليها طريقة من طرُق الصوفيّة>>.

بيان: الزاوية مدرسة خاصَّة تمنحُ تعليمًا دينيًّا للمُراهِقين والشَّباب يتمثَّل في : تحفيظ القُرآن الكريم، ودراسة الفِقه والحديث بالإضافة إلى النحو العربي.

تاريخ : الزاوايا كانت مع الكتاتيب الملاجئ الوحيدة التي كانت تحفظ لعدد من الشُّعوب العربية والإسلامية أصالتَها وهُويَّتَها أثناءَ فترة الاحتلال.

تطوُّر: لم تشهد الزوايا في الوقت الحاضر التطوُّر المطلوب سواء تعلَّق الأمر بالمناهج ولا بمُستوَى التعليم ولا نوعيته، وإذا بَقي الأمر على هذه الحال فلا يُنتَظر منها أن تُسهِمَ في رُقِيّ المجتمعات عِلمياً وحضاريا.

س

سُلَّمُ التَّصْحيحِ — Scoring scheme — Barème de correction

<<جَدْولٌ لمَنحِ العلامات يَسبِقُ إعدادُه تَقيِيمَ مُنْتَجات التلاميذ [الكِتابية]، ويُبيِّنُ أيّةَ قيمةٍ يَنْبَغِي مَنحُها لكلِّ إجابة مُمْكنة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان: يرى (Cardinet) أنَّ بناءَ سُلَّم للتَّنقيط من قبلِ مجموعة من المصحِّحين يُمَثِّلُ وسيلةً للحُصولِ على أكبر ق .در مُمكنٍ من التوافُق في التقييم. (Landsheere G. De)

سُلَّمُ التَّقدير — Rating scale — Echelle d'appréciation

<<سلّمٌ نُقدِّر عليه كَمِّيًا إجراءً أو مِقياسًا>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

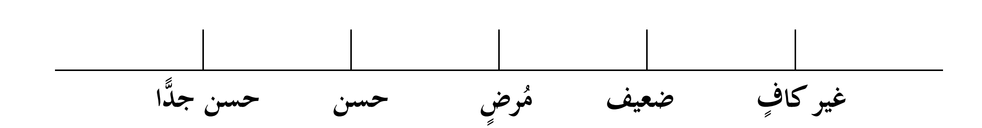
<<أداةٌ تسمَحُ بتسجيل رأيٍ يتعلَّقُ بتعلُّم أو امتِياز>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مرادف: سلّم التنقيط/ سلّم التقييم.

أمثلة:

المثال 1:



المثال 2:

التلميذ يُعلّق دون تفكير، ويبتعد عن الموضوع.	التلميذ يعلّق عادة بشكل وجيه، وفي بعض الأحيان خارج الموضوع	التلميذ يعلّق دائمًا تقريبًا في إطار الموضوع المُناقش

السُّلُوك
Behavior- Behaviour | **Comportement**

<< طريقةُ العَيْش أو التَّصرُّف>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Pieron, H.)

<< طريقةٌ إراديّةٌ في التَّصرُّفِ عُمومًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< مجمُوعُ رُدودِ الفِعلِ التَّكَيُّفِيَّة القابلةِ للملاحظة المَوضوعيّة يُنْجِزُها جِسمٌ كاسْتِجابة لمُنَبِّهاتٍ قابلةٍ للمُلاحظةِ أيْضًا>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

السُّلوكُ القابلُ للمُلاحظة
Observable/ overt behavio(u)r | **Comportement observable**

<< سُلوكٌ خارجِيّ لشخصٍ من الأشخاص يُمكنُ أنْ يَكونَ ظاهِرًا بشكلٍ كافٍ إلى درجة أنَّ مُلاحِظَيْنِ أو عِدَّةُ مُلاحِظِينَ يتَّفِقونَ على وُجودِ أو غِيابِ هذا السُّلوك>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

السُّلُوكِيَّة
Behavio(u)rism | **Béhaviorisme**

<< السُّلوكية ترجمةٌ للّفظِ الأمريكيّ (Behavior) بِمَعْنَى السُّلوك. وهي نظريّة نَفسية تجعلُ السُّلوكَ القابلَ للمُلاحظةِ موضوعًا لعِلمِ النَّفس والمُحيط، والعُنصُر الأساسيّ لتحديدِ وتفسير السلوك البشريّ>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< مدرسة[من مدارس] علم النفس المُعاصِرة تنظر إلى هذه المادَّة [علم النفس] وكأنَّها من العلومِ الطَّبيعة، وتدرُسُ السُّلوكَ وحدَه دون غيره من الأشياء، وتعتمِدُ على المُلاحظَة والتَّجريب دون غيرهما من الطُّرُق>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تاريخ : السلوكيّةُ نظريَّةٌ من نظرياتِ علمِ النَّفس تطوَّرتْ في مَطلَع القرنِ العِشرين. وتُعَدُّ أعمالُ الأمريكيّ (Watson, J.) أصلَ هذه النظرية. وفي واقِع الحالِ يرجِعُ سَبقُ الحديثِ عن مفهومِ السلوك إلى (Pieron, H.) الفرنسيّ الذي عرَّفَ علمَ النفس على أنَّه **عِلمُ ما هُوَ ظاهِر** ، ويُحَدِّدُ موضوعَه على أنَّه **النشاطُ الجَلِيّ للبَدَن، وسُلوكُ الإنسانِ في مُواجَهةِ تَغَيُّرِ الوسطِ الذي يعيشُ فيه.** وقد عَرَض (واطسن) نظرتَه السُّلوكية انطلاقًا من سنة 1913 ، وقد عرَّفَ علمَ النفسِ على أنَّهُ **دراسةُ ما يقومُ به الناسُ من الميلاد إلى الوفاة.** ونظرًا لرغبتِه الجامحةِ في إضفاءِ الموضوعية على أعمالِه أرادَ أنْ يجعلَ من علمِ النَّفسِ علمًا من علومِ الطَّبيعة؛ ومن ثَمَّ فقد استَبْعَد اللجوءَ إلى دراسةِ المساراتِ الذهنية. .. واقتصر على دراسة العلائق بين المنَبِّه واستِجابةِ الجِسْم. فالسُّلوكية تُبعِدُ جميعَ الكِياناتِ غيرِ القابلةِ للمُلاحظة مثل الروح والنفس والضمير والفِكر والمواقف. .. ومِن ثَمَّ فقد عُنِيَتْ بدراسة الإنسان والحيوان بالتَّحرِّيَّاتِ نفسِها وانطِلاقًا من القواعِد المتعلِّقة بالتعلُّم نفسِها.

إيديولوجي ا المدرسة السلوكية : إيديولوجيا المدرسة السلوكية هي الإيديولوجيَّة النَّفعيّة (Pragmatisme)؛ <<فالنَّفسانيّ السلوكيّ يُحاولُ عقلنَةَ سُلوكِ الفردِ في الوسَطِ الاجتِماعيّ بوساطةِ التعلُّم، وعندَ الضرورة يقومُ بتصحيحِ نقائص الجِسم، وبذلك يُنْشِئُ ضِمْنِيًّا مِعيارًا يُحَدِّدُ التَّكيُّفَ وعدَمَه مع الأوضاعِ الاجتِماعية الملاحظَة>>. (Dictionnaire de pédagogie)

نقد: لقد وُجِّهتْ عدَّةُ انتقادات للسُّلوكية فيما يتعلَّقُ بتصوُّرِها للتربية ؛ فقد تمَّتْ مُؤاخَذتُها على تجريبيتِها الصارمة ومواقفها الإيديولوجية (النفعية) ، واعتمادُها على دراسة السلوك القابلِ للمُلاحظة جعلَ البعضَ يرَوْن أنَّها ترفُض كلَّ أنماطِ التعلُّم الفِكريّ؛ ومن ثمَّ البُعد الفِكريّ عن التربية.

السُّنَّة

<< 1. ما صَدَر عن رسول الله . صلَّى الله عليه وسلّم . من قَوْل أو فِعلٍ أو تقرير 2. السُّنة (خلاف الفرض) هي ما فعلَه رسول الله . صلَّى الله عليه وسلّم . وواظب عليه، وأظْهرَه في جَماعة، ولم يَنُصَّ دليل علىٰ وُجوبه>>.

أنواع السنّة : تُصنَّف السنّة إلى سنّة قولية، وسنّة فِعليّة، وسنَّة تقريريّة. فأمّا السّنة القولية فهي أقوال رسول الله . صلَّى الله عليه وسلّم ؛ مثل: << إنّما الأعمالُ بالنِّيّات، وإنَّما لكلّ امرئ ما نوى، فمن كانتْ هِجرتُه إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله؛ ومن كانتْ هجرتُه لِدُنيا يُصيبُها أو امرأة يَنْكِحُها؛ فهجرتُه إلى ما هاجر إليه>>. أمّا السنّة الفعليّة؛ فهي أعمال رسول الله . صلَّى الله عليه وسلّم ؛ مثلُ أدائه الصلوات ومناسك الحجّ. أمّا السنّة التَّقْريريّة، فهي ما أَقَرَّه الرسول . صلَّى الله عليه وسلّم . مما صَدَرَ عن بعض أصحابه من أقوال وأفعال، إمّا بالسُّكوت وعدَم الإنْكار، وإمّا بالموافَقة والاستِحسان، مثلُ ما رُوِي أنّه . صلَّى الله عليه وسلّم . لما أرسَل مُعاذَ

بْنَ جبَل إلى اليَمَن، قال له: بِمَ تَقْضِي؟ قال : أَقضِي بِكتابِ الله، فإنْ لم أجِد فبسنّة رسول الله، فإنْ لم أَجِدْ أَجْتهد رأيي. فأقَرَّهُ الرسول . صلَّى الله عليه وسلّم .

جمع السنّة وتدوينها : لقد نهى رسول الله . صلَّى الله عليه وسلّم . أصحابه عن كتابة أحاديثِه مَخافةَ أن تختلِط سنَّتُه بالقرآن الكريم، فقال:<< لا تَكتُبوا عَنِّي، ومَن كتبَ عنّي غيرَ القرآن فَلْيَمْحُه، وحدِّثوا عنِّي ولا حرج، ومن كَذَب عنّي مُتَعَمِّدًا فليتَبَوَّأْ مقعدَه من النار >>. رواه مسلم. وقد عزم عُمر بْنُ الخطّاب على تدوين السنّة، واسْتشار في ذلك أصحابَه، ولَبِث مُدّة يَسْتَخيرُ ربّه في ذلك، ثُمّ أصبح ذات يوم، وقد هداه الله، فقال: << إنّي كُنتُ قد ذكرتُ لكم من كِتابِ السُّنَن ما قد علِمتُم، ثمّ تذكَّرْت؛ فإذا أناس من أهل الكتاب قبلكم، قد كتبوا مع كتاب الله كُتبًا فأَكَبُّوا عليها، وتركوا كتاب الله. وإنّي، والله، لا ألبس كتابَ الله بشيءٍ أبدًا >>. وبعد سنين عديدة خشِيَ عمر بْنُ عبد العزيز ضياع السنّة بذهاب حَفَظَتِها، فاسْتشار العلماءَ في تدوينها، فأشاروا عليه بالتَّدْوين، لذهاب العِلَّة التي منعتِ عمر بْنَ الخَطّاب من ذلك؛ حيثُ إنّ القرآن أصبح من الانتشار والذُّيُوع حِفظًا وتدوينًا ما يَجْعَلُه في مَعْزِلٍ عن كلّ التباس بالسُّنّة. فكتب إلى عُمّاله في الأمصار يأمرُهم بتدوين الحديث. ويبدو أنّ التّدوين بدأ إثْر ذلك، وأنّ ابنَ شِهاب الزّهري أوّل من تصدّى لجمع الحديث كتابة.

قَطعِيُّ السنّة وظَنِّيُّها: يُنظَرُ في مسألة القَطعِيَّة والظَّنِّيَّة في السُّنّة إلى أمريْن: دلالةُ النصّ والوُرود (أي السَّنَد). فمن جهة الدّلالة فالنُّصوص على قسمين؛ قسمٌ لا يحتمل التأويل فهو قَطْعِيُّ الدّلالة، وقسم يَحتمِل التّأْويل، فهو ظَنِّيُّ الدّلالة. أمّا من جهة وُرود السنّة عن رسول الله . صلَّى الله عليه وسلّم . فثمَّةَ ثلاثُ حالات: ا) السنّة المتواترة قطعيّة الوُرود عن رسول الله . صلَّى الله عليه وسلّم .. ب) السنّة المشهورة ليستْ قطعيّة الورود عن رسول الله . صلَّى الله عليه وسلّم . ، لكنّها قطعية الورود عن الصحابيّ أو الصحابة. ج) سنّةُ الآحاد ظَنِّيَّةُ الورود عن رسول الله . صلَّى الله عليه وسلّم.

السنة وثُبوت العقيدة: العقيدة لا تثبُت إلاّ بنصٍّ قطعِيٍّ في وُروده ودلالته. يقول الإمام محمود شلتوت: << فما قرّرناه من أنّ أحاديث الآحاد لا تُفيدُ عقيدة، و **لا يَصِحّ الاعتمادُ عليها في شأن المُغَيَّبات** قولٌ مُجمَعٌ عليه، وثابتٌ بحُكم الضرورة العقلية التي لا مَجال للخلاف فيها عند العُقَلاء>>.

السُّؤَال Question Question

<< طَلَبُ الإجابةِ شَفويًّا أو كتابيًّا، عن أمرٍ مُحدَّد، ضِمنَ مسارات التعليمِ والتَّعلُّم، أو ضِمنَ أوضاعِ التقييم>>.

قواعِد مُفيدة لتَحرير الأسئلة : يرى (Thorndike) أنَّه وقبل كِتابة أيّ سُؤالٍ ينبغِي أن: **1**. يكونُ المِسار الذِّهْني الذي نَوَدُّ أن يستعمِلَه المتعلِّم للإجابة واضِحًا في أذهانِنا؛ **2**. نستعمِلَ مُحتوياتٍ جديدةً أو عَرْضًا جديدًا للموادّ في صياغتِها؛ **3**. نبدأَها بِكَلماتٍ أو عِباراتٍ من هذا القبيل: قارِن، عارِض، هاتِ أسباب وُقوع...، اشرَح كيفَ،

أنقُد، قُل ما الذي يَقع لو أنّ...، ولا ينبغِي أبدًا أن نبدأها بِكلماتٍ مثل: ماذا، مَن، مَتَى، أذْكُر... **4**. تكونَ واضحةً ودقيقة لجميع المتعلِّمين؛ **5**. تُطالبَ الأسئلة التي تتناول مادَّة خِلافية بِحُجَج لِصالِح مَوقِف وليس فقط اختبار موقِف. **6**. نتَثَبَّت من أنّ الأسئلة تَستَدعي السُّلوكَ الذي نُريد أن يصدُر عن المتعلِّم؛ **7**. نُكيِّفَ الأسئلة لمِستوى نضج المتعلّم.

تجربة الأسئلة : من المفيد إجراءُ تجريب الأسئلة قبل تعميم استِعمالِها في اختبار أو امتِحان. التجريب يسمَحُ باكتِشافِ ما فيها من افتقارٍ إلى الدِّقَّة أو غُموضٍ أو أخطاء بالإضافة إلى مُستَوى صُعوبتِها.

السُؤَال ذو الاختِيار المُتعدِّد Multiple choice item / question — Question à choix multiple

<< سُؤالٌ يكونُ شَطْرُه الأوَّل إمَّا سُؤالاً مُباشرًا مَتبوعًا بعدد من الإجابات، على أن تكونَ إحداهَا، فقط، صحيحة، بينما تكونُ البقيةُ خُدَعًا قابلةً للتَّصْدِيق، وإمَّا نصًّا غيرَ كاملٍ تُكمِّلُه نصوصٌ أُخرَى أحدُها، فقط، صحيحٌ أيضًا، بينما البقيةُ خُدَع>>.

بيان : << السؤالُ ذو الاختِيار المتعدِّد يقترحُ ثلاثَ أو أربع أو خمسَ إجابات من بينها إجابةٌ صحيحة؛ أمّا الأُخريات، أي الخُدَع، فينبغِي أنْ تكونَ قابلةً للتَّصديق. ومن ثمَّ فإنَّ المدرِّسَ، صاحبَ الخِبرةِ، سيقترِحُ إجاباتٍ تُوافقُ الإجابات الناجمة عن الاستدلال الخاطئ>>. (Lusignant, G. و Goupil, G.)

مَحاسن الأسئلة ذات الاختيار المُتعدِّد : أهمُّ مَحاسِن هذا النَّمط من الأسئلة: **1**. إنَّها تُناسِبُ جميع المواد الدراسيّة؛ **2**. تُقلِّصُ نِطاقَ الصُّدفة، وتُضفِي قدرًا كبيرًا من الموضوعية على إجابات المتعلِّمين، حيثُ إنَّ نِسبةَ الصُّدفة فيها تتقلَّصُ إلى 20 في المائة، بالمقارنةِ مع الأسئلة التي تتطلَّبُ اختيار إجابة واحدة من بينِ إجابتين؛ **3**. سُرعة الإنجاز وسُرعة التَّصحيح؛ **4**. تُتيحُ مُراقبةً تفصيلية لنوعية التَّحصيل.

مجالات الاستعمال : تُستعملُ الأسئلةُ ذاتُ الاختيار المتعدِّد لقياسِ: **1**. المعارف والمعارف الخاصَّة (المعرفة والفَهْم)؛ **2**. بعضِ القُدرات على شرطِ أن يكونَ بناؤُها مُحكَمًا يستَهدِفُ دفعَ المتعلِّم إلى التَّفكير في اتِّجاه مُحدَّد؛ **3**. الحصول على إجابات مُحدَّدة وسريعة يُمكِنُ إن يستَدعِي عمليات عَقليَّة مُعقَّد.

حُدود : لهذا النوعِ من الأسئلة حُدودٌ. فهو لا يصلُحُ لقياس: **1**. القُدرات والكفاءات المتعلِّقة بتنظيم الأفكار والوقائع؛ **2**. الإبداع، والكفاءات المتعلِّقة بالتعبيرين الشَّفويّ والكِتابيّ.

بناء الأسئلة ذات الاختيار المُتعدِّد : ينبغِي اتِّباعَ الخُطُواتِ الآتية لبناء هذا النوع من الأسئلة: **1**. البَدْء بكتابةِ الشَّطر الأوّل من السُّؤال (أي العبارة التي تتعلَّقُ بها الإجابات)؛ **2**. كتابة الإجابة الصَّحيحة؛ **3**. كتابة الخُدَع (أي الإجابات غير الصَّحيحة)، وتُعَدُّ خُدَعًا لأنَّها تَكونُ عُرضَةً للتَّصديق؛ **4**. استعمال الألفاظ والتراكيب المألوفة لَدَى المتعلِّمين؛ **5**. استعمال جُمل حسَنة البناء، قصيرة من غير إيجازٍ مُخِلٍّ؛ **6**. اقتراح أربع إجابات للاختيار على الأقلّ لِتقليلِ أثر الصُّدفة.

مثال: أحدُ الشعراء الآتية أسماؤُهُم عاش في الجاهلية. عَيِّنْهُ: الشَّنْفَرَى، ابن الوَردِيّ، الأخطَل، ابن خفاجة، بهاء الدين زُهير.

السُؤَال ذو التَّصحيح غير الموضوعيّ — Subjective correction question — Question à correction subjective

<< سُؤالٌ مَفتوحٌ يَقْتَضِي من الفاعلِ مُعالجَةَ أو تحريرَ إجابةٍ فَريدة وشخصيَّة؛ وذلك ما يَمنَحُ للتَّصحيح، دَوْمًا، قِسْطًا من الذاتِيّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الأنماط: من أنماط الأسئلة ذاتِ التَّصحيح غيرِ الموضوعي: **1**. الأسئلة ذات الإجابة المحدودة؛ ويكونُ مَجالُها ضيِّقًا، يستَدعِي إجابةً قصيرة نسبيًّا يقومُ المتعلِّمُ ببنائِها بعباراتٍ من إنشائِه؛ **2**. أسئلة تقتضي بناء الإجابة؛ وتتناولُ عادةً مَسائلَ مُعقَّدة تَستَدعِي جُهودًا فِكريَّة وتنظيميّة كبيرة.

السُؤَال ذو التصحيح الموضوعيّ — Objective correction question — Question à correction objective

<< سُؤالٌ يَجري اقْتِراحُ إجاباتٍ مُتعدِّدة له، على أن تكونَ إجابةٌ واحدةٌ صحيحةً والأُخرى خُدعًا>>.

<< سُؤالٌ مُغلَق يَجرِي تَحديدُ إجاباتِه بِدِقَّةٍ وسَلفًا، وهي [أي الإجابة] تُمثِّلُ سُلَّمَ التَّنقيط الدَّقيقِ الخاصّ بِتَصحيحه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الأنماط: من أنماطِ الأسئلة ذات التَّصحيح الموضوعيّ: **1**. السُّؤالُ ذو الإجابة القصيرة؛ **2**. السُّؤالُ ذو الاختيار المتعدد؛ **3**. سُؤال تَجميع المعارف؛ وهو عِبارةٌ عن تمرينٍ يَقتَضي ترتيبَ جُمل أو نُصوص أو عناصرَ مُقدَّمة في شكلٍ عَشوائِيّ، وَفْقَ التَّرتيبِ المنطقيّ أو الزَّمني بوساطة حروف أو أرقام؛ **4**. السؤال ذو الاختيار الظَّرفِيّ؛ وهو نَمَطٌ يَدعو المتعلِّمينَ إلى تَصنيفِ وتنظيمِ وربطِ الألفاظ أو العبارات زوجًا زوجًا؛ **5**. السُّؤال التَّناوُبِيّ؛ وهو نوعٌ يستدعي الإجابةَ بـ(نعم) أو (لا)، أو بـ (صحيح) أو (خطأ)؛ **6**. سؤال ذو إجابة محدودة؛ وهو سُؤالٌ مَجالُه ضيِّقٌ يستدعِي إجاباتٍ موجزةً نِسبيًّا: جملة أو جُملتين على العُموم، مثل: كيفَ تُعربُ الأفعالُ الخمسة؟

السُؤَال المُغْلَق — Closed question — Question fermée

<< سُؤَالٌ يَقتَضي من الفاعِل أن يقومَ باختِيارٍ ضِمنَ إجابات مُتعدِّدة مُقتَرحَة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< سُؤالٌ نُجيبُ عنه في اسْتِبيانٍ أو رائز أو مُقابلة بالقِيامِ باخْتِيارٍ ضمنَ الإجابات المُقدَّمة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< سُؤالٌ يَفرِضُ على المَسْؤُول أن يقومَ باخْتِيارٍ ضِمنَ عددٍ من الإجابات المُقدَّمة [والمُتَميِّزة] بقابلية التَّصديق>>.

(Angers, M.)

مُرادف: سُؤال ذُو اختيار مُتعدِّد/ سؤال ذو اختيار الإجابة.

دلالة التسمية : يُوصفُ سُؤالٌ بأنَّه مُغلَق لأنَّه لا يترُك مجالاً للفاعل غيرَ المجال الذي حدَّده الممتحِن أو واضِعُ السُّؤال، وهو اختيار إجابةٍ ضمنَ الإجابات التي يقترحُها.

مَزايا الأسئلة المُغلقة: من مزايا هذا النوعِ من الأسئلة: **1**. إتاحَةُ تَوْجيهِ الفاعِلِ وتَنبِيهِه إلى إمكانات يكونُ قد نَسِيَها أو تجاهَلَها؛ **2**. الشكلُ الموحَّد يُسهِّل المعالجة؛ الأسئلة المغلقة سهلة التَّرْميز (Codage) (استِعمال الإعلام الآلي).

السُّؤَال المَفْتوح Open question Question ouverte

<< سُؤالٌ يُعطِي للمُمتَحَن مُطلَقَ الحرية في اختيار وصِياغةِ إجابتِه كيفما شاء>>.

<< سُؤالٌ يُجيبُ عنهُ الفاعلُ عَفوِياً، أي باستِعمالِ لُغتِه الخاصَّة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< سؤالٌ لا يَفرِضُ أيَّةَ عوائقَ عند التَّحَرِّي فيما يتعلَّقُ بِصِياغةِ الإجابة>>.

(Angers, M.)

مُرادف: سؤالٌ ذو إجابة مَبنِيَّة/ سؤال ذو إجابة حُرَّة.

دلالةُ التَّسمية: يُقالُ عنْ سُؤالٍ أنَّه مَفتوحٌ إذا كانَ يمنَحُ للفاعل كاملَ الحرية في اختيار طريقة ونوعِ الإجابة.

المزايا: السؤالُ المفتوحُ يُتيحُ التعرُّفَ الدَّقيقَ على الخصائص النفسية والمستوَى الثقافي للفاعل.

المساوِئ: مُعالجة الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة صعبة وطويلة.

سُؤَال يقتَضي إجابةً وَجيزة Short answer question Question à réponse courte

<< سُؤالٌ دقيقٌ يُجيبُ عنهُ التلميذُ بكلمةٍ أو جُملةٍ أو عددٍ يُسجِّلُه في الفضاء المُخصّص لذلك>>.

(MEQ)

مزايا الأسئلة التي تَقْتَضي إجابة وَجيزة : يَصلُحُ هذا النّمطُ من الأسئلة لِ: **1**. قِياس مَعرفةِ الوقائعِ الخاصَّة؛ **2**. قِياس الفهم؛ **3**. التَّطبيق؛ وهذا يعنِي أنَّها تستدعِي بشكلٍ خاصٍّ إعمالَ الذاكرة.

الأنماط : 1. مِلْءُ المكانِ الخالي، أو وَضْعُ العناصرِ المناسبة في مكان النُّقط؛ **2**. تمارين التعرُّف أو الاستِخراج؛ مثل التعرُّف على الفاعل أو المفعول به في نص من النصوص، أو استخراج أسماء الأعلام منه...

أمثلة : 1. يتكوَّنُ الجِهازُ الهَضْمِيّ من المريء و. .. والأمعاء الدقيقة و ... الغليظة؛ **2**. اقرأ قصَّةً قصيرة ثمَّ أُذكر أسماءَ شخصياتها الأساسية على حدة وأسماء شخصياتها الثانوية على حدة؛ **3**. أكمل العمليات الآتية: 125+ ... = 369، 8428÷ ... = 2107 ، 459×374= ...؛ إلخ.

سُؤَال يقتَضي بناءَ الإجابة — Development question — Question à réponse construite

<< سُؤالٌ يتَناولُ مسائلَ مُعَقَّدَة تتطلَّبُ جُهودَ تفكيرٍ وتنظيم>>.

(MEQ)

خصائص الأسئلة التي تقتضِي بناءَ الإجابة : أهمُّ مُمَيِّزات هذا النَّمط من الأسئلة هي: **1**. الإجابةُ عنها أطولُ بكثيرٍ من السؤال الذي يستدعيها؛ **2**. الإجابة تأتي في شكلِ إنشاءٍ أو مقال أو عرضٍ أو حلّ مشكلة بالاستِدلالِ والبَرْهَنة؛ **3**. للمُتعلِّم كلُّ الحريةِ في تقديمِ المعلومات والأمثلة التي يراها وجيهةً؛ **4**. يتَواتَرُ فيها استعمالُ أفعال على نحو: ناقشْ، واشرَح، وأبدِ رأيكَ، وحلِّل، وعلِّق، وبرهِن ...؛ **5**. استدعاء المستَويات العُليا للتَّفكير؛ وهي التحليل والتركيبُ والتقييم.

ماذا تقيسُ الأسئلةُ التي تستدعِي بناءَ الإجابة ؟ يقيسُ هذا النَّمطُ من الأسئلة: **1**. كفاءةَ المتعلِّم على التعبير؛ **2**. قُدُرات أو كفاءات المتعلِّم على مُعالجة موضوعاتٍ عِلميّة بطريقة منهجيّة؛ **3**. قُدُرات المتعلِّم على الاستِعمال الصَّحيح للّغة؛ **4**. قُدُرات المتعلِّم في مجال التفكير النَّقْدِيّ؛ **5**. قُدرات المتعلِّم الإبداعية.

تصميمُ وبناءُ الأسئلةُ التي تقتضِي بناءَ الإجابة : هذا النَّمطُ سَهلُ التحريرِ، وغالبًا ما يشتملُ على أفعال أمرٍ مثل: ناقش وأبدِ رأيكَ وحلّل...، كما تقدَّم، ومن المفيد أن يحتويَ على العناصر الآتية: **1**. تحديد السِّياق العامّ؛ **2**. توجيه انتِباه المتعلِّم إلى العناصر الخاصة في السُّؤال؛ **3**. صياغة الأسئلة باعتماد أسلوب الاستِفهام أو الأمر؛ **4**. إعطاء التعليمات المتعلِّقة بطُولِ الإجابة، وبالوقتِ المخصَّص، وبالمراحلِ المنتظَرة، أو ما إلى ذلك.

مثال:

السِّياق العام	درستَ ثلاثةَ نُصوص من الشعر الاجتماعي تعودُ إلى عُصور وبِيئات مُختلفة...
العناصر الخاصَّة	... تناوَلَ فيها أصحابُها ظواهر اجتماعية مُتعدِّدة.
السُّؤال	ما هي الفئات الاجتماعية التي تناولَها أصحابُ النصوص الثلاثة، وما هو القصد الذي دفعَ كلَّ شاعرٍ إلى نَظْمِ قصيدتِه.
التَّعليمات	استَشهِد بأمثلة من الشِّعر تَدْعَمُ بها آراءَك. يُمكنُ أن تستعينَ بكتابِ النصوص أو غيرِه من الكُتُب. لا ينبَغِي أن يقلَّ المقالُ عن ثلاثِ صفحات.

السِّياسة التربويّة **Politique éducative**

<< مَجموعُ النِّيَّات المُعْلَنَة، والاخْتِيارات والقرارات التي تُحدِّدُ التَّوجُّهات العامّة، والغايات، والاختيارات الأساسية، وأولويات المُمارسة التربوية أو التّكوين>>.

(D'Hainaut, L.)

وظيفة : << دَوْرُ السياسةِ التّربويّة هو تحديدُ أولويات وتسطيرُ مَحاوِر ... إنَّها تَستَنِدُ على القِيَم الاجتماعيّة، والأخلاقية، والسِّياسيّة التي تندرجُ إلى حدٍّ ما في فلسفة للتربية، والتي تُحدِّد النتائج الإجمالية المنتَظرة من الممارسة التربوية (. ..) السياسةُ التربوية يُمكنُ أنْ تكونَ إمّا دقيقة، ومَفروضَةً، وعامة، ومُخطَّطة، وإمَّا أن تكون، على خِلافِ ذلك، مُبْهَمَةً وغامضةً ومَتروكةً للصُّدفة وللمِزاجِ الفَرديّ. لكن في كِلْتا الحالتين فهي مَوجودة في الواقِع (...) السياسة التربوية لا تَنبَثِقُ من العَدَم. إنَّها تَندرجُ ضِمنَ إطار أكثر اتِّساعًا لفلسفة تربوية، وهي نِتاجُ تأثيرات مُتعدِّدة ومُتَفاعلة صادرة عن الأنظمة الاجتماعية التي تُؤثِّرُ في النظام التربويّ، والتي هي بِدَوْرِها تخضَعُ لتأثيرِ الإطار الفلسفيّ والأخلاقيّ والدينيّ، والإطار التاريخيّ، والإطار الجُغرافيّ والمادّيّ بالإضافة إلى الإطار الاجتماعيّ الثقافيّ حيثُ يوجدُ النظام التربويّ المعْنِيّ>>. (D'Hainaut, L.)

تصميم: يجبُ على مُصمِّمي السياسة التربوية أن يأخُذوا بعين الاعتبار الآفاق المستقبليّة؛ حيثُ ينبغِي أن يكونَ لهم تصوُّر صحيح عن النُّموّ الذي يُتوقَّعُ حُصولُه في المجتمع مُستقبلاً. بل وينبغي أيضًا أن يكونوا على دراية بالتَّطوُّرات التي سيشهدُها العالَمُ في النَّواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعِلمية والتّكنولوجيّة. إنَّ الاستِفادةَ من الدِّراسات المتعلِّقة بالمستَقبَل سيكون خيرَ مُعين للوُصولِ إلى تصوُّرٍ مقبول في هذا الشأن. إنَّ استشرافَ المستقبل بالوُقوف على أهمّ التغيُّرات التي ستشهدُها المجتمعاتُ العربية، بل وحتّى المجتمعات الأجنبية في العقدين المقبلين على الأقلّ في شتَّى النَّواحِي هو وحده الكفيل بإعانتنا على معرفةِ حاجات رجُل الغد، أي طفل اليوم، من ناحية طبيعةِ الكفاءات التي يحتاجُ إليها للانخراط في الحياة العَملية بنجاح من جهة، ولمواجهةِ التَّحدِّيات التي

تشهدُها بيئتُه بنُجوع، بل ومن أجل الإسهام في خلقِ الثروة التي يحتاجُ إليها مُجتمعُه، في خضمّ المنافسةِ التي يشهدُها العالم.

غاية التربية : تحديد بعض غايات التربية أمرٌ يُصبحُ مَيسورًا إذا ما تساءلنا عن المكانة التي نرغبُ أن تتبوّأها المجتمعات العربية بين الشُّعوب في المستقبل، وكوَّنا لأنفُسنا تصوُّرًا، ولو كان جُزئيًّا، عن هذه المكانة. إنَّ إعادةَ المواطن العربيّ إلى صرح التاريخ، وبفاعلية، لمشاركةِ غيرِه من أبناءِ الشُّعوب الأُخرَى أمرٌ يستدعِي تبنِّي استراتيجية تربوية لا تترُكُ أيّ شيءٍ للصُّدفة. وعلى العُموم فإنَّ غايات التربية الأساسية هي: التنميةُ المتآلفة لكلّ الاستعدادات لدَى الإنسان من أجل بلوغِ وضعٍ أعلى ونهائي من الكَمال، يُتيحُ استقلال النُّمُوّ، والتَّفكير، والتَّصرُّف، في إطار قيمِ المجتمع الحضارية والرُّوحية.

السياسة التربوية/ التحدِّيَّات : ينبغي عندَ تصميم السياسة التربوية مُراعاةُ التَّحدِّيات التي ستُواجه البشرية عامَّة والمواطن العربيّ خاصَّة. ولعلّ التحدِّيات التي سيُواجِهُها المواطن العربيّ في المستقبلِ القريب أعظمُ وأشدُّ تعقيدًا من التَّحدِّيَّات التي يُواجِهُها الآن؛ وهي على العُموم: تتعلَّق بالأمْن، والأمن الغِذائي، ومشكلة نقص المياه، والتَّنمية الاقتصاديّة، وضعف الإنتاج، واقتطاع مكانة في السُّوق الدَّولية، وحماية البيئة، ومُواجهة التَّصحُّر، وتنشِئةِ الإنسان على روح الاستقلال وحبّ المبادرة، وترسيخ الحياة الديمقراطية، والدِّفاع المشترك عن الوطن العربيّ.. . فإذا لم تُبادرِ السِّياسةُ التربوية إلى إعداد المواطن العربيّ لمواجهةِ هذه التحدّيّات فشل في مُواجهتِها وتجرَّع تبِعاتُ ذلك: التَّراجُع والتَّخلُّف والضّعف...



شَبَكَةُ تَقْيِيم Grille d'évaluation

<< أداةٌ تُتَّخَذُ من أجلِ جَمْعِ وتأوِيلِ مُعطَياتٍ تتعلَّقُ بموضوعِ التَّقْيِيم قصدَ إصْدار حُكْمٍ واتِّخاذِ قرار>>.

الفوائد: شبكاتُ التقيِيمِ تُساعدُ على جعلِ عمليّات التقييمِ أكثرَ صرامةً ودِقّةً؛ فهي تُتيحُ: **1**. تحديدَ المجالات التي ينبَغِي أن تُدرجَ ضمن عملية التقييم؛ **2**. ضبط الأسئلة التفصيلية؛ **3**. تحديد الدرجة العدَدِيّة لكلّ مجال، ولكُلّ سُؤال (إذا كانت الشبكةُ شبكةً مُتوازنةً Pondérée)

نموذج: شبكة يُمكن أن تُستعمل لتقييم المناهج أو الكُتب المدرسية:

المَجال	الشُّروط	التَّوازُن	الدَّرجة						%
			0	1	2	3	4	5	

بيان: هذه الشَّبكة مُتَوازنة، تسمحُ بتقييمِ المناهج والكُتب المدرسّية بالتزام أكبر قدر من الموضوعية؛ فهي تسمَحُ بتقدير نسبة مئوية تَعكسُ درجة جودة الوثيقة الخاضعة للتَّقييم. ويتمُّ استعمال الشَّبكة المتوازنة بانتهاج الخُطوات الآتية: **1**. تحديد المجالات وعدد الشروط الخاصَّة بكلِّ مجال؛ **2**. تحديد القيمة العدديّة التي يستحقُّها كلُّ مَجال، وإذا دعتِ الضَّرورة القيمة العدديّة التي يستحقُّها كلُّ شرط، مع مُراعاة أن يكون حاصلُ ضرب هذه القِيم العددية في أعلى درجة في الشبكة (وهي هنا 5) مُساويًا مائة (100)؛ لأنَّ ذلك فقط هو الذي يسمَح لنا بالحُصول على نسبة مئوية صحيحة. **3**. ضرب التقدير العددي في الدَّرجة المناسبة؛ **4**. جمع حاصل ضرب التقدير العددي في

الدرجة للحُصول على النسبة المئويّة؛ **5.** تحديد العتَبَة التي تسمَحُ بالحُكم على الوثيقة الخاضعة للتَّقييم بأنَّها صالحة (70 في المائة مثلاً).

نموذج لملء شبكة تَقييم: (الشروط المقترحة هُنا مُقدَّمة على سبيل التمثيل والبيان فحسب)

المَجال	الشُّـــروط	التَّوازُن	الدَّرجـة						%
الأهداف أو الكفاءات	. هل تُغطِّي الكفاءات المهارات اللغوية الأربع؟ . هل جرَى تحليل الكفاءات إلى أهداف تعلُّمِيَّة؟ . هل تُغطِّي الأهداف المجالات الثلاثة؟		0	1	2	3	4	5	
المُحتَويات	. هل تَتّصِف المحتَويات بالصِّدْق والحَداثة والدِّلالة؟ . هل تُلائم المحتويات شريحة المتعلِّمين المستَهدَفة؟ . هل تُسهِم في تنمية شخصيّة المتعلِّم معرفياً ووِجدانياً ولُغوياًّ؟								
الطريقة البيداغوجية	. هل تُساعد الطريقة المقترحة على ترسيخ وتثبيت الكفاءات المقرَّرة؟ . هل تُساعد على دفع المتعلِّمين إلى بناء معارفهم؟								
التقييم	. هل يقترِحُ المنهاج تدابير التقييم المناسبة؟ . هل يشمُلُ التقييم المقتَرح المجالات الثلاثة؟								
المقروئية	. هل التزمَ المِنهاجُ بلغة تتميَّزُ بالدِّقَّة والوُضوح. . هل يَتوافَرُ على المسهِّلات التقنيّة؟								
المجموع									

شَبَكَةُ تقييم أيّام دراسية

Grille d'évaluation de journées d'études

<<شبكةٌ تُوزَّعُ على المُشاركين في أيّام دراسيّة أو ندوة تربويّة أو مُلتَقًى يُقَيِّمون فيها الأشغال قصدَ تَجاوُز النَّقائص المُسجَّلة وإدْخال التَّحسينات الضروريّة في الأشغال الآتية>>.

نموذج:

شبكة تقييم أيّام دراسية

أَحِطْ العدد المناسب بدائرة:

1= غير مُرْضٍ تماماً، **2** = غير مُرضٍ، **3** = مقبول، **4** = حسن، **5** = حسن جدّا.

المُعدّل	العلامة	الشروط	المجال
	5 4 3 2 1	. تعتبرون قاعة الأشغال، المقاعد، التهوية إلخ..	الجانب المادّيّ
	5 4 3 2 1	. تجهيزات القاعة...	
	5 4 3 2 1	. وسائل الإيضاح المستعمَلَة...	
	5 4 3 2 1	. هيكلة العُروض تُتيح استيعاب المادّة بشكل...	سير الأشغال
	5 4 3 2 1	. سَيرُ الأشغال يسمح بمُشاركتكم بشكل...	
	5 4 3 2 1	. جدول الأعمال أُحتُرِم بطريقة...	
	5 4 3 2 1	. العُروض والمناقشات كانت...	المُحتَوي
	5 4 3 2 1	. استعمال الوسائل البيداغوجية كان...	
	5 4 3 2 1	. التطبيقات المقترحَة تُسهِّل الفهم بشكل...	
	5 4 3 2 1	. الوثائق والسَّندات الموَزَّعة تُعدُّ...	
	5 4 3 2 1	. تعتبرون نوعية المعلومات المقدَّمة...	
	5 4 3 2 1	. الأهداف المسطَّرة للأيّام الدراسية تَحقَّقت...	
	5 4 3 2 1	. الموضوعات المعالجَة تُلبّي احتِياجاتِكم بكيفية..	
	5 4 3 2 1	. الأيام الدراسيّة ساهمتْ في تنمية كفاءاتنا المِهنية	
	5 4 3 2 1	. المنشِّطون يمتَلِكون زِمامَ المادّة بشكل...	المنشّطون
	5 4 3 2 1	. تعتبرون أنّ تَبادُل التجربة كانَ...	
	5 4 3 2 1	. بلّغَ المنشّطون مُحتَويات العُروض بكيفية...	

شَبَكَةُ مَفاهِيم

Réseau notionnel

<<حقلٌ مَفهُومِيّ ألفاظُه مُترابطة تُكوِّنُ كُلاًّ؛ نِظامٌ مُكوَّنٌ من ألفاظ عُليا تسمَحُ بوصفِ وتحديد مجال من مجالات الدراسة أو النشاط>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مرادف: حقل مَفْهوميّ.

الشِّبْهُ المَدْرَسِيّ

Parascolaire **Extra curricular activities**

<< مجموعُ النشاطات الاخْتِيارية التي تَجرِي خارجَ المدرسة تَمنحُها مُؤسَّسةٌ أو نِظامٌ تربوِيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: تُستعمل عبارة (شبه مدرسيّ) صِفةً؛ نقول مثلاً: كتابٌ شبهُ مدرسيّ، نشاط شبه مدرسيّ...

الشَّخْصِيّة　　**Personnality**　　**Personnalité**

<< مَجْمُوعُ السِّمَاتِ (الأهْلِيّة، والإرادة، والمواقِف، والمشاعِر، والقِيَم والاهْتم .امات والعادات...) التي تُميِّزُ شخصًا ما>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés)

<< وَحْدَةٌ قارَّةٌ وفرديّة لمجموعة السُّلوك الذي يَشْهَدُ على انْسِجام ما لدَى الشخص على الرّغْمِ من تنوُّعِ الأوضاع التي يُواجهُها>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés عن Huteau)

<< كيفية عادية في التَّصرُّف. وَحدَة قارّةٌ وفرديّة لمجموعة تصرُّفات>>.

(Pédagogie encyclopédique)

بيان: الشخصية لا تدُلّ على وظيفة نفسية خاصّة (مثل الإدراك أو الذاكرة)، ولا على مجموعِ التّصرُّفاتِ الخاصّة (مثل التصرُّفات العُدوانية أو التصرُّف لحلّ المشاكل المعترِضة)، وإنّما هي نَمطٌ لتَنظيمٍ قارٍّ ومُميِّزٍ، نِسْبيًّا لهذه الوظائف النفسية، ولهذه المجموعات المتنوّعة من التصرُّفات. الشخصية نِتاجُ مطالبِ التكَيُّف. هذه المطالب تُفضِي إلى إحداثِ انسجامِ التّصرُّفات، الأمر الذي يُؤدّي إلى نُجوعِها.

الشَّخْصِيّة المُنْدَمِجة　　**Integrated personality**　　**Personnalité intégrée**

<< شخصيةٌ كُلُّ توتُّراتِها وقُواتِها التي تُؤدّي دورًا في حياة الفرد من النواحي الماديّة، والفِكرية، والاجتماعية، والانفعالية، والأخلاقية، والجمالية، إلخ. تَسِيرُ في انْسِجامٍ مع أهدافِه، ورَغَباتِه، وحاجاتِه>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

الشَّرْح　　**Explanation**　　**Explication**

<< 1. قِيامُ العَامِل بتَعاليقَ، ومُلاحظاتٍ، وإعطاء المعلومات، والبَرْهَنَة أو الإيضاح من أجلِ جعلِ [الموضوع] أكثرَ وُضوحًا، و[قَصْدَ] مُساعدةِ الفاعِل على إدْراجِ هدفٍ ما. 2. القِيامُ بِتَفهِيم [الآخَرين] أسبابَ ودَواعِيَ وجود واقِعَة، أو ظاهرة، أو شيءٍ ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

شَرْحُ نَصّ — Text explanation — Explication de texte

<< نشاطٌ مُرتبطٌ بقراءةِ نُصوصٍ مُختارة، داخلَ القِسم، يقومُ فيهِ الأُستاذ بمُساعدةِ المُتعلِّمين على تجاوُزِ الصعوبات المُتعلِّقة بالمُفردات والصِّياغة والمحتوى>>.

نقد: نشاطُ شرحِ النصوص تعرَّض لِنَقدٍ مُؤَدَّاه أنّه يتميَّزُ بالرّتابة، وأنّه يفسحُ المجالَ للمُدرِّس ليُدليَ فيه بانطباعاتِه المتأثِّرة بالثقافة والذوق السائد، بالإضافة إلى أنَّه لا يفسَحُ المجالَ لمبادرة التلاميذ أثناءَ الأداء. لذلك يقترحُ المربّون تسمية "القراءة المنهجية" بحيثُ تأخُذ مُمارسةُ الشرحِ بعينِ الاعتبار استقبال التلاميذ للنّصوص من جهة، وتضعُ بين أيديهم أدوات التحليل الشاملة سواء تعلّق الأمر بالنّحو أو المفردات أو البلاغة أو الأسلوب، مع تغيير أنماط القراءة وَفقَ أنماط النّصوص.

خُطوات الدراسة المنهجيّة: تعتمِد الدراسة المنهجيّة لنَصٍّ من النُّصوص على: **1**. تصنِيف النصّ بناءً على أربعةِ مَقاييس أساسيَّة؛ وهي: النَّوع ونِظام الإبانة، ونِيَّة المتكلِّم (أو الكاتِب) والسِّجلّ الأدبي الذي ينتَمي إليه النّصّ ونبرتُه. **2**. بيان نَمَط النَّصّ. والنَّصّ في الغالِب يكون إمّا سَردِيًّا أو وَصفِيًّا أو تَفسِيريًّا أو استِدلاليًّا، لكِن قد تتزاوجُ بعض الأنماط في النصّ الواحِد؛ فيكونُ مثلاً وصْفِيًّا وسرديًّا في آنٍ واحد أو تفسِيريًّا وحِجاجِيًّا في الوقتِ نفسِه. **3**. التعليق على جميع أو أغلب عناصر النصّ الأدبي.

نِيَّة الكاتب وما يتمخَّض عنه من أنْماط النصوص:

نِيَّة المتكلِّم (الكاتِب)	نمَط النصّ
. سرد وقائِع وحِكاية قِصّة أو نحوِها	← نصّ سَرْدِيّ
. وصف أشخاص وأشياء وأماكِن	← نصّ وَصْفِيّ
. الاستِدلال والاحتِجاج والنَّقد	← نصّ حِجاجِي
. الإعلام والشرح والبَيان	← نصّ تفسِيري
. النُّصح والتَّوجيه والحثّ	← نصّ تَحرِيضِي إرشادِيّ
. التَّعبير عن الانفعالات والمشاعِر	← نصّ تَعبِيرِيّ
. إثارة مشاعر وانفعالات المستقبِل	← نصّ شِعريّ (يكون شعرًا أو نثرًا)

وظيفة النصّ الأدبي : يُؤدِّي النصّ الأدبيّ وظيفتين أساسِيَّتين؛ وهما: **1**. الوظيفة التعبيريّة؛ وتَتجلّى في الإفصاح عن الانفِعال والمشاعر والأحاسيس إزاءَ قضايا اجتِماعيّة وإنسانيَّة شتّى؛ **2**. الوظيفة الشعريَّة؛ وتتجلَّى في العناية الكبيرة الممنوحة للُّغة ولِمُكوِّنات النصّ الجماليّة من اختيار الألفاظ، وانتِقاء العِبارات، واستِخدام الخيال.

الشَّريعَة

<< النُّظُم التي شرَّعَها اللهُ أو شرَّعَ أُصولَها ليأخُذَ الإنسانُ بها نفسَه في علاقته بربِّه، وعلاقته بأخيه المُسلم، وعلاقته بأخيه الإنسان، وعلاقته بالكَوْن، وعلاقته بالحياة>>. (الإمام محمود شلتوت)

سُبُل تحقيق العلائق كما يَرتضيها الشَّرع : **1**. تتحقَّقُ علاقةُ الإنسان بربِّه بأداءِ الواجبات الدينية كالصَّلاة والصَّوم؛ **2**. وتتحقَّقُ علاقةُ الإنسانِ بأخيهِ المسلِم بتبادُل المحبّة والتّناصُر على الدَّوام، والأحكام الخاصّة بتكوين الأسرة والميراث؛ **3**. وتتحقَّقُ علاقةُ الإنسانِ بأخيهِ الإنسان بالتَّعاوُن في تقدُّمِ الحياة العامّة، والسّلم العامّ؛ **4**. وتتحقَّقُ علاقةُ الإنسانِ بالكَوْن بحُرية البحث والنّظَر في الكائنات، واستِخدام آثارِها في رُقِيِّ الإنسان؛ **5**. وتتحقَّقُ علاقةُ الإنسانِ بالحَياة بالتَّمتُّعِ بلذائذ الحياة الحَلال دونَ إسراف أو تقشُّف. (الإمام محمود شلتوت)

العقيدة/ الشَّريعة: << العَقيدةُ في الوَضْعِ الإسلاميّ هي الأصلُ الذي تُبْنَى عليه الشريعة، والشَّريعةُ أثرٌ تَستَتْبِعُه العقيدة، ومن ثَمّ فلا وُجودَ للشّريعة في الإسلامِ إلاَّ بوُجودِ العَقيدة، كما لا ازدِهارَ للشّريعة إلاّ في ظِلّ العقيدة، ذلك أنّ الشريعةَ بدونِ العقيدة عُلْوٌ ليسَ له أساسٌ؛ فهي لا تَستَنِدُ إلى تلكَ القُوَّةِ المعنويّة، التي تُوحي باحترامِ الشريعة، ومُراعاةِ قوانِينِها، والعملِ بمَوجِبها دونَ حاجةٍ إلى مَعونة أيّ قُوّة من خارجِ النَّفس. .. وإذًا فالإسلامُ يُحتِّمُ تَعانُقَ الشريعة والعقيدة، بحيثُ لا تَنفرِدُ إحداهُما عن الأُخرى، على أن تكونَ العقيدةُ أصلاً يدفَعُ إلى الشّريعة، والشريعةُ تَلْبِيَةٌ لانْفِعالِ القلبِ بالعقيدة، وقد كانَ هذا التّعلُّق طريقَ النَّجاةِ والفوز، بما أعدَّ الله لعباده المؤمنين. .. وعليه فمن آمنَ بالعقيدة، وألغَى الشريعةَ، أو أخذَ بالشّريعة وأهْدَر العقيدةَ، لا يكونُ مُسلمًا عندَ الله، ولا سالكًا في حُكمِ الإسلامِ طريقَ النّجاة>>. (الإمام محمود شلتوت)

مقاصد الشريعة: هو لفظ مركَّب يُطلق على الغايات التي يُراد تحقيقها نتيجة الامتثال لأحكام الشريعة ووصاياها وتوجيهاتها. ومقاصد الشريعة نوعان: قطعيّة وظنيّة؛ فأمّا القطعية فهي تلك التي صرّح بها المشرِّع عقِبَ إصدار الحُكم؛ مثل تعليل تحريم الخمر والميسر والأنصاب والأزْلام بقوله تعالى: ﴿ إنّما يُرِيدُ الشَّيْطانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ العَدَاوَةَ والبَغْضَاءَ فِي الخَمْرِ والمَيْسِر﴾[1].فمقْصَد التحريم إذًا هو منعُ وُقوع العداوة والبغضاء بين المؤمنين. وأمّا الظَّنِّيَّة؛ فهي تلك التي لم يُصرِّح المشرِّع بها، ولم يَستطِعِ المجتهدون من التَّعرُّف عليها إلاّ على سبيل الظّنّ. والمقْصَد العام للمُشرِّع من تشريعه الأحكام هو تحقيق مصالح النّاس بكفالة ضروريّاتهم وتوفيرِ حاجِيّاتهم وتحسيناتهم التي لا تتحقَّق رفاهية الأمّة ومَناعتها إلاّ بها.

الشُّعُوبِيّة

<< نَزْعةٌ تَميلُ إلى الحَطِّ من شأنِ العَرب وتفضيلِ غيرِهم من الأُمَم عليهِم>>.

(أحمد أمين)

---

1. المائدة ـ من الآية 91.

بيانٌ : أصحابُ هذه النَّزعة هم مَن ظلُّوا على دِينِهم القديم، أو أسلموا ولما يدخُلِ الإيمانُ إلى قُلوبِهم، أو غلبت عليهم النزعةُ العِرقية، فَكرِهوا من العربِ أنَّهُم أزالوا مُلكَهُم، وأضاعوا استقلالَهُم. (أحمد أمين) الشعوبية ظاهرة عرفتها المجتمعات العربية في العصر العبّاسي خاصَّةً. في الوقت الحاضر هُناك تيّارات عالميّة تجتهِد أيضًا للحطّ من قيمة العرب وإسهامهم الحضاري بالتجاهل تارة وبإخفاء الحقائق تارة أخرى.

الشُّعوبية/ العُنصرية : الشُّعوبية موقِفٌ عُنصُريّ عِرقيّ تُجاهَ العرب خاصَّةً، والعُنصُريّة موقفٌ عُنصُريّ تجاه أيّ جنس.

الشَّكْل — Figure — Figure

<< تَمثيلٌ مُخَطَّطي (بياني) بالنُّقط، أو الخُطوط، أو المساحات والأحجام>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

الشَّهَادَة — Certificate — Certificat

<< إخبارٌ مَكتوبٌ لإثباتِ حقيقة>>.

<< وثيقة رسمية تُثبتُ واقعة أو وَضْعًا أو حالة >>. (Dictionnaire actuel de l’éducation)

شَهَادَة البَكَالورِيا — Baccalauréat

<< شهادة اخْتِتام التعليم الثانَوي، تَسمَحُ بالدُّخول إلى الجامعة، يتِمُّ الحُصول عليها إثرَ النَّجاح في امتحانات مُخَصَّصَة للأقسام النِّهائِية في مؤسَّسات التعليم الثانَويّ>>.

مرادف: شهادة التعليم الثانويّ.

تصنيف : شهادة البكالوريا تُصنّف على حسب شُّعَب التعليم الثانويّ؛ فيقال بكالوريا شعبة الرياضيّات، وبكالوريا شعبة الآداب...

بيان: شهادة البكالوريا في الجزائر لا تسمح للمُتحصِّل عليها بالالتحاق إلى الكليّة التي يرغب فيها بشكل تلقائيّ، فجميع كليّات التعليم العالي والمعاهد العُليا تشترط مُعدَّلاً مُحدَّدًا في نتائج البكالوريا للتّسجيل فيها.

Brevet de l'enseignement moyen

شَهَادَة التعلِيم المتوسّط

<< شهادة نِهاية التعليم المتوسّط يُحرَزُ عليها إثرَ النَّجاحِ في امتحانٍ يُخصَّصُ لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط، ويزيدُ الحُصولُ عليها في حُظوظ الالتحاقِ بالتَّعليمِ الثَّانَوِيّ>>.

بيان: شهادة التعليم المتوسّط في الجزائر لا تسمح بالانتقال إلى مرحلة التعليم الثانويّ بشكل تلقائيّ.

Certificat de scolarité **Schooling attendance certificate**

الشَّهَادَة المَدرَسيّة

<< شَهادةٌ رسميّة تُثبِتُ أنَّ شخصًا ما يُتابعُ الدراسة في مُؤسَّسة تعليمية عُمومية أو خاصَّة>>.

بيان: تُتيح الشهادة المدرسيّة التسجيل في أيّ مؤسَّسة عامّة أو خاصّة وفق شروط.

ص

الصِّحَّة العَقْلِيَّة — Santé mentale

<< حالةُ تَوازُنٍ وتَكَيُّفِ شخصٍ ما مع مُحيطِه الدَّاخِليّ والخارِجيّ >>. (Dictionnaire actuel de l’éducation)

الصِّدْق — validity — Validité

<< نوعِيةُ أداة قِياسٍ تَجعلُها تقيسُ فعلاً ما يُفْتَرضُ أن تقيسَه>>.

(M. A. Nadeau,)

<< صِفَةٌ خاصَّةٌ من صِفات الاخْتبار الجَيِّد>>.

(عبد الله عبد الدائم)

<< صِفةُ اخْتِبار تَجعلُه يقيسُ فعلاً ما يُفْتَرضُ أن يقيسَه>>.

(Mothe)

<< قُدرةُ أداةٍ على قِياسِ ما ينبغِي أن تقيسَه فِعلاً، على حسبِ الاستعمال الذي نَرغَبُ فيه. صِفةُ اِختبار أو رائز على قِياسِ ما يزعُمُ انَّه يقيسُه>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان : << ينبغي أن تُؤدّيَ الروائز ثلاث وظائفَ، على حسبِ نوعِها: [الوظيفة] الاستطلاعية (Pronostique)، و[الوظيفة] التَّشخيصيّة (Diagnostique) و[الوظيفة] الوصْفية؛ وهي وظائفُ تتطلَّبُ طرائقَ للتَّصديق (Validation) مُختلِفة. **1. الوظيفة الاستطلاعية** : أضمنُ طريقةٍ للتَّثبُّت من التّكهُّن هي، بالتأكيد، النَّظَر هل يتحقَّق ما توقَّعناه . ومن ثَمَّ فإنّنا نقومُ بمُلاحظةِ سُلوكِ أو نتائج الفاعِلين الخاضِعين للاختبار لمدّة كافية من أجلِ إثباتِ أو نَفْيِ التكهُّن (طريقة المتابعة)، ونقومُ، عند الاقتضاء، بحسابِ مُعاملِ الصِّدق (الصِّلَة): صِدق تَكهُّنِي. **2. وظيفة تشخيصية**: إذاكان رائزٌ ما مُوجَّهًا لاكتشافِ نقاط البرامج التي لم يَتِمَّ فهمُها بشكلٍ جيّد، أو التي تمَّ

تجاهُلُها، والتي تُعيقُ تدرُّجَ التلميذِ العادِيِّ، فإنَّ كونَ الأعمالِ المباشَرَةِ على أساسِ التشخيص تُفضِي إلى إصلاحِ الوضع، فهذا يُتيحُ بعضَ الاسْتِنْتاجات فيما يتعلَّقُ بقيمةِ التشخيص. غيرَ أنَّه ينبغِي أيضًا تَدبُّرَ قيمة العِلاج. **3. الوظيفة الوصْفِيَّة** : نقصِدُ بالرّوائز الوَصْفِيّة، تلك التي تُستَعْمَل من أجلِ وصفِ حالةٍ أو وَضْعٍ (مُستوَى المعرفة: صدق المحتوَى؛ تحليل سِمات نفسية: صِدق البناء). هذا التصنيف تَعليمي (Didactique) بحت، لأنّه نادرًا ما لا يُستعملُ الوصفُ لغايات استطلاعية أو تشخيصية. (Landsheere G. De)

الصَّوْتيات — Phonetics — Phonétique

<< دراسةُ أصوات اللغة>>.

(Emrit, E.)

<< 1. جانب من تعليم وتعلُّم اللُّغات المُتعلِّق بالنُّطق والفهم أو الإدراك الشَّفويّ. 2. علم ذو نَمَطٍ تجريبيّ موضوعُه دراسة المَظاهر المادِّيَّة لأصوات اللغة البشرية... >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الصّورة الذِّهْنِيَّة — Image mentale

<< 1. تَمْثيلٌ نَفْسِيّ يتذكَّرُ بوساطَتِه شخصٌ ما الخصائصَ المادِّيَّة لشيءٍ من الأشياء، أو لمشروعٍ، أو لوَضْع، في غِيابِ هذا الشيء، أو هذا المَشروع، أو هذا الوَضْع، عن طريقِ إنتاجٍ أو إعادةِ تَكوينٍ باطِنِيّ. 2. تمثيلٌ ذِهْنِيّ ناتِجٌ عن مسار حَرَكِيّ، وعن التَّجريد يسمَحُ للمُخّ بتخزينٍ ومُعالجةِ المَعلومات الإدراكية المُستقاة من المُحيط، بوساطة خُططِ ملامحِها الأساسية مع الاحتفاظ بِمُمَاثلتها الصورية البنيوية فيما يتعلَّق بالإدراك>>. (Dictionnaire actuel de l'éducation)



Régulation **Adjustment ; Regulation** **الضَّبْط**

<< مَسارٌ يُتيحُ لِنِظامٍ ما أن يَظَلَّ في حالةِ التَّوازُن. ومهما كانت طبيعةُ النِّظامِ فإنَّ الضَّبط يقتَضي حركةَ المعلومات والتَّكيُّف مع ضُغوط المُحيط. إنَّ خاصيّة الضَّبط في جميع الميادين تتمثَّلُ في إخبار نظام في حالة عَمَل، بنتائج هذا العَمل، والقِيام بالتَّصحيح بناء على النتائج المُحقَّقة>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< عَمَلِيّة تَسوِيَّة شيءٍ، أو وَضْعٍ بالتَّدَخُّل بِهَدَف الحُصول على سَيْرٍ نَعُدُّه عادِيًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الضَّبط في عمليتي التعلُّم والتعليم : يهدف الضَّبْط إلى تصحيح وتحسين إعادة توجيه ظروف التعلّم على حدّ تعبير (Scallon). ويقوم بعملية الضَّبط التلميذ والمدرّس كلّ على حِدة. والضَّبط إحدَى وظائف التقييم التَّكويني.

مثال1:

ضبط يقومُ به التلميذ

. التلميذ (ا) والتلميذ (ب) يحفظان الدرس حفظًا "على ظهر القلب" كلٌّ على حدة؛

. يحصُلان على علامات دون الـ50 %؛

. يُقرِّران التعاوُن معًا مع التركيز على الفهم، والتحليل (البحث عن العناصر وعن العلائق وعن المبادئ المَنَظِّمَة، وضبط ذلك كلّه في شكل مُلخَّصات وجداول)؛

. يتحصّلان على علامات تُقارب أو تفوتُ الـ80 %.

مثال2:

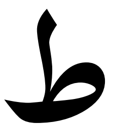
ضبط يقوم به المُدرِّس

. المدرِّس يُقدّم الدرسَ في شكل عرضٍ ثمّ يطرحُ الأسئلة؛

. أكثر من 70 % من التلاميذ لا يحصُلون على المعدّل؛

. يُغيِّرُ المدرِّسُ طريقة عرض الدرس ويُركِّزُ على التعلُّم (أي عمل التلاميذ) فيُطالبُهم بالعمل ضِمْنَ أفواج بُغيةَ تحقيق هدف الدرس المنشود، ويُزوِّدُهم بالوثائق والتعليمات الضرورية. يتبادلُ التلاميذُ فيما بينَهم، ويُلقي مُمثِّلُ كلّ فوجٍ نتيجة عمل الفوج، وينشط المدرس الأفواج جميعًا في آخر المطاف.

. 70 % من التلاميذ يُحرزون على علامات تفوتُ أو تُقارب 80 %.



الطّالب   Student   Etudiant

<< شَخصٌ مُسجّلٌ في مُؤسَّسة من مُؤسَّسات التعليم العالي، يُتابعُ الدراسة من أجل الحُصول على شهادة>>.

(Dictionnaire encyclopédique عن Fialaires, J.)

الطّالب/ التلميذ : اسمُ الطّالب يُطلق حاليًا على الذي يُتابع دراسة منتظمة وبشكل رسميّ في مؤسَّسة من مؤسَّسات التعليم العالي، أمّا اسم التلميذ فيُطلق على الذي يمارس دراسته في مؤسَّسة من مؤسَّسات الوزارة المكلَّفة بالتربية.

الطَّرِيقة   Method   Méthode

<< مَجموعُ التّقنيات الفُضْلَى (Optimales) المُنَظَّمَة وَفقَ قواعدَ والمُستَخْدَمة عن وَعْيٍ من أجلِ بُلوغِ مَقْصَد. [مثل] الطريقة التحليلية، والطريقة البَدَهِيّة، والطريقة التعليمية (Didactique)، والطريقة التجريبية؛ إلخ.>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المراد بـ(الفُضْلَى) صيغة المبالغة؛ وهي مُؤَنّث (أفْضَل).

<< تَنظيمٌ مُبَوَّب (Codifié) لِتقنيات ووسائل تُستخدَم لبلُوغ هدف>>.

(Pédagogie : dictionnaire de concepts clés)

<< مجموعة مُهَيْكلة من المبادئ التي تُوجِّه علاقةَ المُكوِّن بالمُشارِك، وتناوُلَ المعرفة، واختيارَ التِّقنيات>>.

(Apprentissage et enseignement en milieu scolaire عن De Ketele)

<< برنامج يُحدِّدُ سَلفًا عددًا من العمليات التي يجِبُ القيامُ بها، ويُنبّهُ إلى بعضِ التّصرُّفات التي ينبغِي تَجَنُّبُها من أجلِ بلوغِ نتيجة مُحدَّدة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Lalande)

<< مجموعة مُنظَّمَة من العَمليات قصدَ بُلوغِ هدف>>.

(Angers, M.)

بيان : يرَى (Leclerc , J. M. - 1982) أنّ الطريقةَ تَتنافَى مع الارْتِجال والنَّزْوة العابرة والصُّدْفَة؛ فهي تخطيط يجري تنفيذُه وَفقَ مراحلِه المحدَّدة، من قبلُ، وباستِخدامِ التّقنيات المسطَّرَة، والوسائل المهيأة.

الاستراتيجية/ الطريقة : إذا كانتِ الاسْتراتيجيةُ تعني تنظيمَ تِقنياتٍ ووسائلَ مُجهَّزَة من أجلِ بُلوغِ هدفٍ؛ **فإنَّ الطريقةَ عبارةٌ عن استراتيجية سبقَ أنْ نجحتْ في مُمارسات تجريبية أو غيرِها، وصُنِّفَتْ باسْمٍ مُحدَّد ومُتَّفَقٍ عليه؛ فهي معرفةٌ موضوعية، قابلة للتَّبليغ، موجودة خارجَ الذات.** إنَّ تطبيقَ طريقة ما بشكلٍ جيِّدٍ يُوصِلُ إلى النتائج المنتَظَرة تقريبًا، على خلافِ الاستراتيجية، فهي تُعطي نتائج بالمصادفة. (Pédagogie : Dictionnaire de concepts).

التقنية/ الطريقة : << فإذا كانت كلمة (طريقة) تقتضِي مُخطَّطَ عملٍ يتيحُ بلوغَ هدف ما، فإنّ (التقني .ة) عبارةٌ عن خُطَّةٍ أو مجموعة خُططٍ خاصَّة>>. (Landsheere G. De)

الطَّرِيقة الإجْمالية — Global approch/ method — Méthode globale

<< طريقةُ تعليمِ القراءة تقتضِي البدءَ بالكُلِّ للوُصولِ إلى الجُزْء عن طريقِ تحليل الجُملِ إلى كلمات والكلمات إلى حُروف >>.

<< طريقةٌ من النَّوعِ الاسْتِقرائيّ نُعلِّمُ بوساطتِها القراءةَ بمُطالبةِ التلاميذ بالتَّعرُّفِ على الكلمات وعلى الجُمل قبلَ دعوتِهمْ إلى إجراءِ المُقارنة بينها [الكلمات والجُمل]، واكتشاف التَّطابُق والثَّوابت بين العناصِر والمقاطع والحُروف>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : الطريقة الإجمالية ظهرتْ نتيجةً لنظرية **الجشطلت** التي تُؤَكِّدُ أنَّ الإنسانَ يُدرِكُ، أوّلَ ما يُدرِكُ، الكُلَّ، ثُمَّ يقومُ بتحليلِ ذلك الكُلّ إلى العناصر التي يتكوَّنُ منها. وكيفيّتُها هو جعل التلاميذ يدركون منذ البداية أنّ النصّ المكتوبَ يتكوّن من جُمل، وأنّ الجُمل تتكوّن من كلمات، وأنّ الكلماتِ تتكوّنُ هي بدورِها من حروف، وأنّ الحروف مُتميِّزةٌ بعضها عن بعض تقابلُها أصواتٌ محدّدة.

الطَّرِيقة الاِسْتِقْرائِيَّة — Inductive method — Méthode inductive

<< أسلُوبُ اسْتِدلالٍ مَنْطِقِيّ يَقْتَضِي تعميمَ المُعطَياتِ الخاصَّة المُحْرَزُ عليها انطلاقًا من عددٍ مَحدودٍ من العناصِر، على مجموعة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : **1. الطريقة التجريبيّة** طريقة استقرائيّة. **2. الطريقةُ العِلميّة** تستعملُ المساراتِ التَّشابهيّة (Analogique) والاستِقرائية والاسْتِنتاجية كأهمِّ أساليبِ الاسْتِدلال. (Legendre)

طَرِيقة الاسْتِكشاف — Self-discovery method — Méthode de la découverte

<< طريقةٌ يُبادرُ فيها المُتعلِّمُ بالبحث عن عناصر المفهوم واستيعابها>>.

(De Corte, E.)

(أُنظر أيضًا مادّة: اِكتشاف).

مزايا: يذكُر (Bruner) أربعَ مزايا لطريقة الاستِكشاف أو الاستكشاف الذاتي: **1**. زيادة الإمكانات الفِكرية؛ **2**. زيادة التَّحفُّز الأصْليّ؛ **3**. بوساطةِ الاستكشاف الشَّخصِيّ يجري تعلُّم معالجة طرائق حل المشاكل، الأمر الذي يُسهِّلُ الحلَّ المستقلّ للمشاكل الجديدة (التحويل)؛ **4**. عندما تكونُ معارفُ ما مُكتَسبَةً بوساطةِ طريقةِ الاستكشاف الشَّخصي، تكون هذه المعارف مُتَوافرة في أوضاع الإنتاج، أو بعبارة أُخرى تكون في "مُتَناوَل اليَد".

مساوئ: طريقةُ الاستكشاف الذاتي بطيئة، تتطلَّب وسائل يجري تنظيمُها بشكلٍ جيِّدٍ وسلفًا.

الطَّرِيقة الاسْتِنْتاجيّة — Deductive method — Méthode déductive

<< نَمَطٌ من الاستِدلالِ المَنْطِقِيّ يدرُسُ شبكةً من القَضايَا المُتَرابِطة انطلاقًا من العامّ نحو الخاصّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الطَّرِيقة الألِف بائية — Alphabetic (al) method — Méthode alphabétique

<< طريقةٌ تَقليديّةٌ لتعليمِ القراءة مبنية على تعلُّمِ أسماء الحُروف والتعرُّف على الكلمات على أنَّها تجميعٌ لعدد من الحُروف>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : الطريقة الألف بائية أو الهِجائية هي الطريقة التي كانت سائدة في العالمين الإسلامي والعربي لتعليم القراءة منذ قرون، وقد حلّت محلَّها منذ زمن غير بعيد الطريقة الإجمالية.

الطَّرِيقة البيداغوجية Méthode pédagogique

<< نظامٌ مُبَوَّب (Codifié) من التِّقنِيّات والوسائل هدفُه هو تَسْهيلُ المُمارسة التربويّة>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

<< مَسْعًى يسمَحُ بالإِفْضاءِ إلى المَقْصَد المُحـدَّد>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

تَصْنيف : التقسيمُ الشائع والمقبول لدى أغلب البيداغوجيِّين هو تقسيمُ الطرائق البيداغوجية إلى ثلاثِ فئاتٍ؛ هي : **1. الطرائق التقليديّة أو العَرْضِيّة**: وتعتمدُ بشكلٍ خاصٍّ على تِقْنيّةِ العَرْض؛ فهي تقتضِي البَسْطَ الشَّفَويّ لمسألة ما دون دعوةِ التلاميذ للتّدخُّل. إنَّها طريقةٌ يصعُبُ تطبيقُها في المرحلةِ الأولى من التعليم الابتدائيّ. غيرَ أنَّه لا بديلَ عنها، فلا بُدَّ من استخدامِها، لأنّه لا يُمكنُ أن نَحصُلَ من أذهانِ التلاميذ على ما لم يَسْتَقِرَّ فيها بعدُ: مثل التاريخ والجُغرافيا والحساب إلخ. وينبغِي، عندَ العرضِ، اتِّباعَ تقسيمٍ مَنطِقيٍّ وترتيبٍ صارمٍ للأفكار، واستِعمال لُغة واضحة وبسيطة ودقيقة. كُلُّ مرحلةٍ من العرضِ ينبغِي أنْ تُتبَعَ بمُساءَلة بهدف مُراقبةِ الفهمِ والاسْتيعاب. ترتبطُ الطرائقُ التقليديّة بفلسفةٍ للتّربية مُؤسَّسَةٍ على الانتباه، والرغبة في التعلُّم، وخُضوع التلميذ، في مُقابِل مُدرِّسٍ مُقتَدِرٍ يُجيدُ العرضَ والشَّرح ومُراقبةَ المعارفِ، ودعوةَ التلاميذ لمراجعتها. **2. طريقةُ المُساءَلة:** حيثُ يقومُ المدرِّسُ بِقيادةِ الاستِدلال؛ بدفعِ التلاميذ بأسئلةٍ دقيقة إلى اكتشافِ حقائقَ يملكونَ في أذهانهم عنها بعضَ العناصِر. .. ولهذه الطريقة مزايا عديدة منها: ا) المساءلة تُثَبِّتُ المعارف؛ ب) تُنمِّي قُدُرات التعبير ونشاطات التلاميذ، وتدفعُ إلى بذلِ الجُهدِ الشخصِيّ؛ ج) هي، في كثيرٍ من الأحيان، تمرينٌ عَمَليّ للمنطِق. غير أنّ تنفيذ هذه الطريقة يتطلّب كفاءة عالية لدى المدرّس، ويجبُ التركيزُ في هذا الصَّدَد على أنّ الأسئلةَ ينبغِي أن تكونَ مُناسبة، ومُتنوِّعة، ودقيقة، ومُنظَّمة. **3. الطرائق النَّشِطَة**: والمرادُ بها الطرائق التي يُحاوِلُ فيها المدرِّس دفعَ المتعلِّم إلى المشاركة الفِعليّة في الدرس باعتِمادِ تِقنياتٍ شتَّى؛ مثل دراسة الحالات، والتظاهُر (Simulation)، ولُعبة الأدوار. والطرائقُ النشطة تتمحورُ بجلاء على المتعلِّم، وتُراعي: **1**. الاهتمام العَفْوِيّ لدَى التلاميذ الذي يدفعُ إلى التحفُّز وبذل الجُهد إذا ما تمّ استغلالُه؛ **2**. حرية الإبداع والابتكار والمبادرة؛ **3**. مراعاةُ النُّمُوّ عامّة والجانبين الوِجْدانيّ والاجتماعي لدى التلاميذ خاصّة. ومن مظاهر تنفيذ هذه الطرائق: ا) كثرةُ الضجيج في الأقسام بسبب التبادُل الذي يحصُل بين التلاميذ وبسبب عمل الأفواج الذي يقتضي نشاطًا مُستَمرًّا؛ ب) المهامّ كثيرًا ما تكونُ فرديّة.

طَرِيقة تعليم القراءة Méthode de lecture

<< أسلوب تعليمِ القراءة في الطور الأوّل من التعليم الابتدائيّ>>.

الأنماط: **1. الطرائق الألف بائية**: وهي أقدم الطرائق؛ وتنطلِقُ من الحرف أو المقطَع (اجتماعُ حرفين أو أكثر)، وتعتمدُ على التعرُّف على الحرف وقراءته في سِياقاتٍ مُختلفة باعتماد التَّكرار كسبيلٍ للحفظ. **2. الطرائق الإجمالية** : وتنطلِقُ من التعرُّف البَصريّ على كلمة، ينطقُ بها المدرّس، ثمّ يُثَبِّتُها كِتابة على السَّبورة، للحِفظ. وانطلاقًا من المخزون الذي يتحصَّل عليه التلميذ بهذه الكيفية، يجري تأليفُ جُمل ذات دِلالة، وهنا تَبْرُزُ شيئًا فشيئًا أوجه التشابُه وأوجُهَ الاختلاف بين الكلمات، ويكتشفُ التلميذ بالتّدريج"حِيَلاً" لفَكِّ الرُّموز، أي القِراءة. لكن يُؤَاخذُ على هذه الطرائق أنّها: ا) تتسبَّبُ في فوضَى إملائية في أذهانِ الأطفال؛ ذلك أنّه لا يُشتَرطُ التَّعرُّف الكُلِّي على شكل الكلمة من أجل التَّمكُّن من قراءَتِها؛ ب) تَثبيط عزيمة بعض الأطفال بسبب طول المدَّة التي تقتَضيها تثبيت الأشكال الإجمالية للكلمات في الذاكرة. **3. الطرائق الطَّبيعية** : وتتميَّز بكونِها تتَّخِذُ الكِتابةَ لا القراءةَ مُنطلقًا، فعن طريقِ مُحاولةِ الكتابة، وبالكتابة أولاً بمُساعدة المدرِّس، ثمَّ بمُحاكاةِ نصٍّ وجيز من تأليف تلميذ أو تلاميذ القسم، يتعلَّم الأطفالُ الكلماتِ قراءة وكتابةً. فالكتابة تفرِضُ التعرُّفَ على ربط الأصوات بالحروف مثل الطريقة الألف بائية، والشكل الكُلِّيّ للكلمات مثل الطريقة الإجمالية. وإثرَ الحِيازة على مخزون هامٍّ من النُّصوص، يُشرعُ في عملٍ تحليليّ ضروري كما هو الحالُ في الطرائق السابقة.

(عن Dictionnaire encyclopédique بتصرُّف)

الطَّرِيقة العِلْمِيَّة — Méthode scientifique

<< مَسْعًى جَماعِيٌّ لتَحصِيلِ المعارِف مُؤَسَّسٌ على الاسْتِدلال وعلى إجراءاتٍ تحقيق ثابتة في الواقِع>>.

(Angers, M.)

الطَّرِيقة النَّشِطَة — Méthode active — Active teaching method

<< طريقةٌ تقتضي تقديمَ موضوعاتِ التعليم في شكلِ مسائلَ تتطلَّبُ الحلّ، بِمَنْ ـحِ كلِّ المَعلوم.اتِ وكلِّ الوسائل الضَّرورية لذلك، للَّذي يتعلَّم>>.

(اليونسكو – 1987)

<< طريقةٌ بيداغوجية تُوصِي بوضْعِ الطالب في ظروف الاكتشاف الشّخصِيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

دور المُدرِّس في الطريقة النّشطة : يتمثّلُ دورُ المدرِس في هذه الطريقة، أساسًا، في مُساعدةِ مَن يتعلَّمُ على اكتشافِ الحُلول بِنَفسِه، عِوَضَ إعطاء الإجابة سَلَفًا. (UNESCO – 1978 عن Dictionnaire actuel de l'éducation)

مَزايا الطريقة: مُشاركةُ المتعلِّم فِكريًّا وبدنيًّا في التعلُّم عن طريق الدراسة والمعالجة والبَحث.

الطِّفْل المُتَخَلِّف — Backward child; Retarded child — Enfant retardé

<< طِفلٌ نُمُوُّهُ البَدَنِيّ، والانْفِعالِيّ، والذِّهْنِيّ، والاجْتِماعيّ، والبيداغوجيّ، هو أقلُّ من [الوضْع] العادِي، سواءٌ تعلَّقَ الأمرُ بالبَلَهِ الخفيف، أو بِبُطْءِ النُّمُوّ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

الطِّفْل المُعَوَّق — Handicapped child; Defective child — Enfant handicapé

<< طِفلٌ مُؤَهِّلاتُه العقليةُ أو البَدَنيّةُ هي أقلُّ من [الوضْع] العادِي بشكل مَلموس>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

تعويض الإعاقة : الإعاقةُ لا يُمكنُ تجاوُزها، لكن يُمكن أن تُعوَّض. ويرى العرَب أنّ أصحاب الإعاقة كثيرًا ما يُعوِّضون عن نقائصهم بتَنمِيَّة قُدرات ومواهِب؛ لذلك قالوا: **كلُّ ذِي عاهةٍ جَبّار**.

الطُّفولة — Childhood — Enfance

<< فَتْرَةُ العُمُر التي يُعدُّ فيها صغيرُ الإنسانِ طِفلاً>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< 1. المرحلةُ الأولى من الحياة البشرية، [وتَمْتَدُّ] من الميلاد إلى البُلوغ؛ 2. مجموع الأطفال>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: الميثاقُ الدّولي لحُقوق الطفل يُعطِي هذا التعريفَ في مادَّتِه الأولى: << **الطِّفل هو كُلُّ كائنٍ بشريّ لم يَبلُغْ الثامنةَ عَشْرَةَ، إلاَّ إذا بلغَ سِنَّ الرُّشْد قبلَ ذلكَ وَفقَ التَّشريعِ الذي ينطبِقُ عليه** >>. أمّا في مجال العلوم الإنسانية فالطُّفولةُ تُغَطِّي الفَتْرَةَ التي تَمتدُّ من الميلاد إلى المراهَقَة التي تبدأُ ما بين 12 و14 سنة. (Dictionnaire encyclopédique)

تقسيمُ الطُّفولة: هناك من يُقسِّم الطفولة إلى طفولة صُغرَى (0 إلى 6 سنوات)، وطُفولة فَحسب (من 6 إلى 12 أو 14 سنة)، وهناك مَنْ يُفصِّل التَّقسيم على حسبِ ما يأتِي: **1. الطُّفولة الصُّغرى** : من الميلاد إلى غاية اكتساب القُدرة على المشْي والتَّحكُّم في عضلة الشَّرج (0 إلى عامٍ تقريبًا)؛ **2. الطُّفولة الأولى**: ومَداها السنة الثالثة؛ وفيها يَتِمُّ نُمُوُّ الحواس، واللغة، والإدراك الفضائي والزّماني، والروح الاجتماعية بسُرعة؛ كما يكتشفُ فيها الطفلُ ذاتَه ويُصبِحُ قادرًا على تَمييزِه عن الذَواتِ الأُخرَى وعن المحيط الَّذي يعيشُ فيه؛ **3. الطّفولة الثانية** : وتمتدُّ من الثالثة

إلى نحو الثامنة؛ وتتميّزُ بالتّركيز على "الأنا"، وبِنُمُوِّ الجانب الحِسِّيِّ الحَرَكِيِّ السَّريع، وبضبط السِّيرةِ والسُّلوك من الخارِجِ؛ **4. الطفولة الثالثة**: وتمتدّ من الثامنة إلى نحوِ الرابعةَ عَشْرَةَ من العُمر؛ ويتميَّزُ الطفلُ فيها بقُدرتِه الواضحة على تَمييز الواقِعِ عن الخَيال، وبذكائه التَّمثيليّ غيرِ التَّجريديّ، وبِسيرته (سُلوكه) المِضبوطة داخليًّا، وبناء علاقات تَعاوُنٍ مع الأنداد.

الطَّوْر
Stage **Stade**

<< المرحلة أو الدَّورة أو التقسيم المُتميِّز والمُشكِّل لِنظامٍ بِنْيَوِيٍّ مُتَوازن في مسارٍ من مَسارات النُّمُوّ>>. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: الأطوار مُرتبطةٌ فيما بينها؛ حيثُ يُمَثِّلُ الطورُ اللاحِقُ صِيغةً أكثرَ تَعقيداً من بِنْيةِ الطَّورِ السَّابق؛ ومن ثمّ فالطَّورُ اللاحقُ يُمثِّلُ بِنْيَةً جديدةً ومُختَلِفةً نَوْعِياً عن بِنيةِ الطَّور السّابق، ومن ثمّ فهو قادرٌ على حلّ مشاكل الواقِع اليَومِيّ.

طوْرُ نُمُوِّ الحُكْم الخُلُقِيّ
Stade de développement du jugement moral

<< مَراحِلُ نُمُوِّ قُدْرةِ إصْدار الأحكام الخُلُقِيّة لدَى الإنسان >>.

بيان: لقد لاحظ (Piaget) أنَّ الحُكمَ الخُلُقِيّ، مثل الفِكر الاسْتِدلاليّ ينمُو لدَى الفرد على حسبِ التَّدرُّج في السِّنّ. أمّا عالم النفس الأمريكي (Köhlberg, L.) فيُمَيِّزُ في تصنيفٍ سُلَّمِيّ سِتَّةَ أطوار لنمُوِّ الحُكم الخُلُقي تتراوح بين الانصِياع وحرية الاختيار.

أُنْظُر مادّة: طَوْر.

تَصنيفُ نُمو الحُكم الخُلقي لَدَى (Kohlberg) :

مُستَوَياتُ وأطْوار الحُكم الخُلُقيّ	أمثلة من السُّلوك
المُستَوى الأول: تخلُّق ما قبل التَّواضُع: الطَّور 1: . التَّوجُّه نحو العِقاب. الطور 2: . التَّوجُّه نحو المكافأة.	. يُطيعُ التعليمات من أجلِ تجنُّب العِقاب. . يمتَثِلُ من أجل نَيْلِ المكافأة، ومن أجل إدراك الإحسان مُقابل ذلك.
المُستَوى الثاني: تخلُّق تَواضُعِيّ: الطور 3: . التوجُّه نحو نيل الحَمد والثَّناء. الطور 4: . التوجُّه نحو السُّلطة.	. يمتَثِل من أجل تجنُّب اِعْتِراض الآخَرين. . اِحترام القوانين والقواعد الاجتماعية من أجل تجنُّب قطيعة

	السُّلُطات، وتجنُّب تأنيب الضَّمير بسبب عدم "القِيام بالواجب".
المُستوى الثالث: تخلُّق ما بعد التَّواضُع: الطور 5: . توجيه العَقْد الاجتماعيّ.	. الأفعال مُوجَّهة بمبادئ تُعدُّ على العُموم بأنها أساسية للمصلحة العُمومية؛ يُمتَثلُ لهذه المبادئ من أجل الحفاظ على احترام الآخَرين، ومن ثمّ، احترام النّفس.
الطور 6: . توجيه المبدإ الخُلُقيّ الذي اختاره الفرد بنفسِه.	. الأفعال مُوجَّهة بمبادئ اخترناها بأنفُسنا (وهي أخلاقٌ تمنح عادة أهمية للعدالة والكرامة والمساواة). يجري احترام هذه المبادئ من أجل تجنُّب ذمِّ النَّفس.

نتيجة أعمال (Köhlberg): من المفِيد لفت الانتباه إلى نتائج الدراسة التي قام بها هذا النّفسانيّ؛ فقد أكّد أنَّ ثمَّةَ 10 في المائة فقط من الأفراد الذين تتجاوزُ أعمارُهم 16 سنة، يَصِلون إلى الطَّور السادس، الّذي يتميَّزُ به، مع ذلك، الفرد الراشد والمسؤول. وحسب (Köhlberg) دائمًا فإنّ كثيرًا من الأفراد لا يجتازونَ أبدًا الطَّور الثانيّ، ويرى أنَّ أطوارَ النُّموّ الخُلُقيّ وثيقةُ الصِّلةِ بأطوار النُّمُوّ المعرِفِيّ لـ (Piaget)، وبأنّ الّذين يَبْلُغُونَ الأطوارَ الأخيرةَ من الفِكر العَمليّ الشَّكليّ يتوافرون على القُدرة على التَّفكير المجرَّد الضَّروريّ لتَبَنِّي أخلاق ما وراء المتواضع عليه.



الظَّلامِيَّة Obscurantisme

<< مُقاومةُ نَشْرِ التعليم والثقافة في أوساط الشَّعب>>.

(Le Petit Robert)

<< مَذْهَبٌ يُعارِضُ نَشْرَ المعارِف العِلميّة والمواقِف العَقلانِيَّة الناجِمة عَنْها في الفِئات الاجتماعية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مَصدر الكلمة: نسبة إلى الظَّلام.

استعمال مُصطلَح الظلامية: أُستُعمل مُصطلح (الظّلامية) لأوَّل مرَّة في القرنِ الثامنَ عَشَرَ في ألمانيا، ثمّ أُستُعمل في فرنسا لانتِقاد مُعارِضي التعليم العُموميّ؛ وهم أنصارُ التعليم الكَنَسِيّ.

الإسلام والظلامية : الإسلام دينُ العقل والعِلم، يدعو من خلال آيات كثيرة في القرآن الكريم إلى: **1**. تعلُّم القراءة والكتابة (أولى آيات القرآن الكريم)؛ **2**. التفكير واستعمال العقل؛ **3**. رفض بناء العقيدة على أساس من الظَّنّ؛ **4**. الدَّعوة إلى تأمُّل سائر المخلوقات بما في ذلك السموات والأرض؛ **5**. تأمُّل النفس... وإذا وجدتَ في المسلمين، اليوم، من يُعارض العلم النّافع ويَحُثُّ على تركِه، فذلك راجعٌ إلى قُصور لديه في فهم الإسلام.

ع

Normal, (e) **Normal** **العادِيّ (ـة)**

<< ما يُوافِقُ النَّمَط الأكثَرَ تَواتُرًا، ولا يَتَوافَرُ على مُميِّزات استِثْنائيَّة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< ما يُوافِق المُعدَّل، وطبيعة الكائن، أو الشيء، ما هو عادِيّ. من كان خاليًا من الاضطِرابات، ومن الخصائص الفريدة، ومن المُفاجآت أو الشّذوذ. من كان مَنطقِيًّا مُتَوَقَّعَ [رُدود الفعال]. الذي يُعدُّ شريفًا عادلاً مُنصِفًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Agent **Agent** **العَامِل**

<< مجموعُ الموارِد البَشريَّة، والمادِّيَّة، والبيداغُوجيَّة المَمْنوحةُ للفاعِل [أيَ المتعلِّم] وهو في وضعٍ بيداغوجِيّ>>. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

دورُ العامل في العملية التربويّة: للعامل دور تَيْسِيرِ التَّعلُّم؛ فهو بالإضافة إلى تشخيص احتياجات التلميذ يقومُ بشتَّى المهَامّ؛ نحو: لعب دور الوَصِيّ والمستَشار في مُساعدة التلميذ على مُواجهة الصُّعوباتِ المعتَرِضة، وتنمية روح المسؤولية لديه فيما يتعلَّق بالتَّعلُّم، واسْتِثارة الدافع على التَّحصيل والعمل وتشجيعِه باستِمرار، وحثِّه على التَّعاوُن وبمسؤولية. (Tippett, G. و Davidson, C.)

Contamination **Contamination** **العَدْوَى**

<< الأثَرُ الذي تترُكه معرِفةُ العلاماتِ المَمْنوحة من قِبَل الآخَرين على التَّقديرِ الذي يَمنَحه مُقيِّمٌ جديد>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< التأثِيرُ الذي يَقَعُ على حُكْمِ المُمْتَحِن بفِعلِ عوامِلَ خارجِيَّة عن موضوعِ التقِييم>>.

(Mothe,J. C.)

العَرَبية — Arabic — Arabe

<< اللغة الرسمية في كامل البلاد العربية، وهي أشهر اللغات السامية>>.

الأهداف: تنقسِمُ أهدافُ تعليمِ العربية إلى قُطبَين: اللغة والثقافة.

العربية ظاهرة : العربية ظاهرةٌ فريدةٌ من نوعِها؛ فهي لُغةٌ قديمة وحديثة وحيّة في آنٍ واحد؛ إنّها تعيشُ دَيْمومةً مُتَجدِّدة. وهذه الميزة لا نجدُها في اللغات الأجنبية المألوفة لدينا. لذلك يقول عنها عمر فروخ: << هي بلا رَيْب أطولُ اللغاتِ الحيَّة عُمُرًا >>.

الانتشار: تنتشر العربية في كامل البلدان المسلمة على تَفاوت.

اللغة العربية في العالم الإسلاميّ: على الرَّغم من تقاعُس الحكومات العربية في دعم العربية خارج حدود العالم العربيّ إلاَّ أنَّ ثمَّة إقبالاً على تعليمها وتعلُّمها في شتَّى البُلدان المسلمة.

الهُجوم على اللغة العربية: ليس ثمَّة لغةٌ تتعرَّض للهجوم في العالم كما تتعرّض العربية؛ وهذا الهُجوم لا يستَهدِفُ العربية في حدِّ ذاتِها وإنَّما يستَهدِفُ ما تَرفُدُه العربية من قُرآن كريم وحَضارة مُتَميِّزة.

إنشاء رابطة الناطقين باللغة العربية : على غرار الفرنكوفونية والأنجلوفونية نأمُلُ أنْ تسعَى الحُكومات العربية ، في يومٍ ما، إلى إنشاء مُنظَّمة "**رابطة الناطقين باللغة العربية**" تضطلعُ بمهامِّ إحداث التَّقارُب بين الشُّعوب العربية من جهة، وبين الجاليات والشعوب المسلمة التي تَتوافَرُ على شرائح كبيرة من الناطقين بالعربية، من جهةٍ ثانية.

العِصَامِي — Autodidact ; Self-educated — Autodidacte

<< الذي أَحرزَ على مُستَوًى تعليميٍّ ما، من تِلقاءِ نفسِه، من غير أن يُتابع تكوينًا على يد أُستاذ، أو في مُؤسَّسة تعليمية>>.

<< هو الشّخص الذي يَضْمَنُ بنفسِه تربيتَه بفضلِ دوافعِه الذاتية، ومن غيرِ أن يلجأ مُباشرةً إلى مُربٍّ، ومن دون الانتِماء إلى مُؤسَّسة مدرسية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

العِصامِية — Self-culture / instruction — Autodidaxie

<< هي الحالةُ التي يَكونُ فيها الشّخصُ مُرَبِّيَ نفسِه، بتخطيط تعلُّمِه بنَفسِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< هو التَّحصيلُ المَعرفيّ بدونِ مُعلِّم وخارجَ الأماكن المُخوَّلة بمنحِ تعليمٍ وتحرير الشَّهادات>>.
(Dictionnaire encyclopédique)

العِقَاب

Punition **Punishment**

<< ما يُسلَّطُ على المتعلِّم بسببِ خطإ في التحصيل أو في السُّلوك>>.

العِقاب البدنيّ: يمنعُ التشريع المدرسي الجزائري العقاب البدنيّ.

المَخاطر: يستَعمِلُ المربُّون العِقابَ منذ عُهودٍ بعيدة من أجل القضاء على التصرُّفات السَّلبية. غيرَ أنَّ العقاب قد يُمثِّلُ خطرًا على النُّمُوّ المتوازن للطفل؛ فيتسبَّبُ في ظهور تصرُّفات لديه هي على نقيض ما نهدِف إليه.

العَقِيدَة

<< هو ما يُقصَد به في الدين الاعتقاد دونَ العمل؛ كعقيدة وُجود الله ووَحْدانيته، وإرسال الرسل والأنبياء>>. (قاموس مصطلحات الفقه والحديث وعلم الأصول)

<< الجانبُ النَّظَريّ الَّذي يُطلَبُ الإيمانُ به أوَّلاً وقبلَ كلِّ شيءٍ إيمانًا لا يَرقَى إليه شَكٌّ، ولا تُؤثِّرُ فيه شُبْهَة>>. (الإمام محمود شلتوت)

<< العقيدةُ هيَ الأُمورُ الغَيْبِيَّةُ التي يَعْتَقِدُها الإنْسانُ أيْ يَجْزِمُ بِصِحَّتِها>>. (الشيخ طاهر الجزائري)

الحدُّ الفاصل بين الإسلام والكُفر : << فمن لمْ يُؤمِن بوُجود الله؛ أو لم يُؤْمن بوَحْدانِيته وتَنَزُّهِه عن المشابهةِ والحُلول والاتِّحاد؛ أولم يُؤمِن بتفرُّدِه بتدبيرِ الكونِ والتَّصرُّف فيه، واستِحقاق العِبادة والتَّقديس، واستَباح عبادةَ مخلوقٍ ما من المخلوقات؛ أو لم يُؤمن بأنَّ للهِ رسالات إلى خلقِه، بَعثَ بها رُسُلَه، وأنزلَ بها كُتُبَه عن طريق ملائكته؛ أولم يُؤمِنْ بما تضمَّنَتْهُ الكُتُب من الرُّسُل؛ أو فرَّق بين الرُّسُل الذين قصَّ علينا فآمنَ بالبعضِ وكفرَ بالبعضِ؛ أولم يُؤمِنْ بأنَّ الحياةَ الدُّنيا تَفنَى ويَعقُبُها دارٌ أُخرَى هي دارُ الجزاء ودارُ الإقامةِ الأبديّة، بل اعتقدَ أنَّ الحياةَ الدُّنيا حياةٌ دائمةٌ لا تنقطِع، أو اعتقدَ أنَّها تَفنَى فناءً دائمًا لا بَعثَ بعدَه، ولا حسابَ ولا جزاء؛ أولم يُؤمِن بأنَّ أُصولَ شَرعِ الله فيما حرَّم وفيما أوجبَ هي دينُه الَّذي يجبُ أن يُتَّبَع، فحرَّم من تِلقاءِ نفسِه ما رأى تحريمَه، وأوجبَ من تلقاءِ نفسِه ما رأى وُجوبَه ... من لم يُؤمِن بجانب من هذه الجوانب أو حلقة من الحلقات لا يكونُ مُسلِمًا، ولا تَجرِي عليه أحكامُ المسلمين فيما بينهم وبين الله، وفيما بينهم وبعضهم وبعض. وليس معنَى هذا أنَّ من لم يُؤمِن بشيءٍ من ذلك يكونُ كافرًا عند الله، يخلُد في النار، وإنَّما معناه أنَّه لا تجري عليه في الدُّنيا أحكام المسلمين، فلا يُطالبُ بما فرضهُ الله على المسلمين من العبادات، ولا يُمْنَعُ مما حرَّمه الإسلام كشُرب الخمر وأكل الخنزير والاتِّجار بهما، ولا يغسلُه المسلمون إذا مات ولا يُصلُّون عليه، ولا يرثُه قريبُه المسلِم في ماله، كما لا يرثُ هو قريبَه المسلِم إذا مات>>. (الإمام محمود شلتوت).

العقيدة الإسلامية : تتميَّز العقيدة الإسلامية بالبساطة والوُضوح ومُوافَقَة العقل؛ وتتمثَّل في الإيمان بـ : **1**. الله الواحد الأحد خالق كلّ شيء؛ **2**. الملائكة؛ **3**. الرسل والأنبياء؛ **4**. الكُتُب المنَزَّلة على رُسله؛ **5**. اليوم الآخر: ﴿ لَيْسَ البِرُّ أنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ المشْرِقِ والمغْرِبِ ولَكِنَّ البِرَّ مَنْ آمَنَ بالله واليَوْمِ الآخِرِ والملائكة والكِتاب والنَّبِيِّين﴾[1].

انحصار مصدر العقيدة في القرآن الكريم : يقول الإمام محمود شلتوت << إنّ الطريق الوحيد لثُبوت العقائد هو القرآن الكريم، وذلك فيما كان مِن آياته قَطْعِيَّ الدّلالة (لا يحتمل معنيين فأكثر)... أمّا ما كان غيرَ قطعيّ في دلالته مُحتمِلا لمعنييْن فأكثر، فهذا لا يصلُح أن يُتَّخَذ دليلاً على عقيدة يُحكم على مُنكِرها بأنّه كافر>>.

العِلاج Remediation Remédiation

<< بَرْمَجةُ نشاطاتٍ وتَمارينَ لمُعالجةِ النَّقائص التي أظهرها التقييم التكويني إثرَ مرحلة من مراحل التعلُّم>>.

<< مَسارٌ يهدِفُ إلى وَضْعِ نشاطاتٍ من شأنِها مُساعدة التلاميذ على التَّحَسُّن إثرَ نشاطِ تقييم تكوينيّ جَرَى بعدَ تعلُّمٍ ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< مجموعُ الإجراءات البيداغوجية التي يقومُ المُدرِّسُ بإعدادِها قصدَ تسهيلِ التعلُّم>>.

(Goupil, G. و Lusignan, G.)

بيان: العِلاجُ إجراءٌ يقتضي منحَ المتعلِّم نشاطاتِ تعلُّمٍ جديدة من أجل مُساعدته على سدِّ الثَّغَرات المشَخَّصَة أثناءَ تقيِيم تكوينيّ. ويجري اللجُوء من أجل ذلك إلى مُقترحات بيداغوجية يُنتَظر لكي تكون ناجعةً أن تكون مُختلفة بجلاء عن الطرائق المعتمدة أثناء مرحلة التعليم: مُساعدة سمعية بَصَرية، وإعلام آلي، وأفواج عمل صغيرة، ودفاتر تمارين جديدة، ووثائق للدِّراسة جديدة، وأوضاع مُختلفة. (Dictionnaire des concepts clés)

أهمية العِلاج: لقد أعطَى (Bloom) في بيداغوجيا النّجاح أهمية كُبرى للعلاج، لأنّه يسمَحُ بإيصالِ جميع التلاميذ إلى المستَوى نفسِه قبلَ مُواصلة المرحلة الآتية من التعلُّم.

العَلامَة Score Note

<< تَقْديرٌ تركيبِيّ يُترجِمُ تقيِيمَ نتيجة أو سُلوك في مجال التربية>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

---

1. من الآية **177** من سورة البقرة.

<< **تقديرٌ تركيبيّ يُترجِمُ تقيِيم نتيجة في مجال التربية. قيمة عددية (4 على10، 80 في المائة ...) تُترجم نتيجةَ قِياس أو تقديرَ نتيجة من النتائج**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< **تقديرٌ عدَدِي مَمنوحٌ بناء على سُلَّمٍ للتّنقيط أُعِدَّ سابقًا**>>.

(Robert)

بيان: العلامة يُمكنُ أن تكون موضوعية أو ذاتية غير أنّها نِسبيّةٌ دائمًا. (Legendre)

العِلْم — Science — Science

<< **معرفَةٌ صحيحة وعَقلانية لبعض الأشياء وللنِّظام الذي تندرِج فيه. مجموعة منطِقيّة، وصحيحة، وحَرَكية (Dynamique)، مُهيكلة إلى ميادين خاصّة مُترابطة من المعارف الموضوعية الناجمة عن التَّحرِّي المنهجِيّ للواقع وَفقَ طرائق صارمة مُناسبة**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< **مَجموعة مُنسَجِمة من المعارف المُتعلِّقة ببعض زُمَر الظَّواهِر أو الأشياء، جرى إنتاجُها وفقَ طريقة ومَسْعًى خاصّ، وهو البحث**>>.

(Angers, M.)

العِلم/ المعرفة: يختلفُ مفهومُ العلم عن مفهوم المعرفة. ومن أجل أن يكون ثمَّة عِلمٌ، ينبغي أن تستجيبَ المعرفة لمِقياسِ اليَقين. المعرفة العِلمية نمط من المعرفة تتناول دراسة الظواهر. هذه الظواهر تُدركُها الحواس عادة، غير أنَّها ليست دائمًا قابلة للمُلاحظة المباشرة، لذلك يلجأ الباحثون إلى استعمال أدوات وأجهزة شتّى.

عِلمُ الاجْتِماع — Socilogy — Sociologie

<< **علمٌ إنسانيّ يدرُس ظواهرَ التّرابُط والتَّفاعُل بينَ الكائنات البشرية. دراسةُ بُنَى ووظائفِ المُجتمعات**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تاريخ : مُصطلح علم الاجتماع من اختراع (Auguste Comte) سنة 1830، ويرى كثيرٌ من الباحثين العرب أنّ ابنَ خلدون هو مُؤسِّس علم الاجتماع الحقيقيّ.

عِلمُ الاجتماع البيداغوجي

Sociopédagogie

<< مَسْعًى تحليليٌّ يتمثَّلُ في حصرِ ودراسةِ العواملِ المُختلفةِ ذاتِ الطَّابعِ الاجتماعيّ التي تُؤثِّرُ في المَسار البيداغوجيّ وتُحدِّدُ فعل التكوين>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

بيان : يقومُ علمُ الاجتماع البيداغوجيّ بتحديدِ العناصر المؤَسَّساتية، والاقتصادية، والتشريعية، والقضائية، والاجتماعية، والثقافية التي تتدخَّلُ في الحقلِ البيداغوجيّ، وتحليل تأثيرها على مسار التَّكوين.

الهدف : هدفُ علم الاجتماع البيداغوجيّ هو تَنبيهُ المكوِّنين والمدرِّسين إلى دور وأهمية عواملَ تبدو خارجةً عن حقل التَّكوين، ولكن، في واقع الأمر، تُؤثِّر في مُمارسة التكوين، بل وتُشكِّلُ جُزءًا منه. ويُنسِّقُ علمُ الاجتماعِ بين أربعةِ مُستويات للتّحليل؛ المستوَى المجتمَعِي (علم الاجتماع بمعناه الواسع)، والمستوَى النِّظامِي (النِّظام التربوي والتكويني)، والمستوَى المؤسَّساتي (مُؤسَّسات التَّكوين)، والمستوَى المتعلِّق بأوضاع التكوين (فعل التكوين)، بُغيةَ الحِيازةِ على مُقاربةٍ جامعة للمُكوِّنات المختلفة لمسار التكوين.

عِلمُ اِجْتماعِ التربية

Sociology of education — **Sociologie de l'éducation**

<< مادَّةٌ شِبه تربويّة تَدرُسُ العلائِقَ بينَ النِّظام التربويّ والأنظمة الاجتماعية الأُخرَى (الثقافية، والاقتِصاديّة، والسّياسيّة، والدينية، والصِّناعية، إلخ.>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : يدرُسُ علمُ اجتماع التربية التّأثيرَ الاجتماعيّ الَّذي له وَقعٌ على المصيرِ المدرسيّ للأشخاص؛ نحو هيكلة النظام التربوي، وآليات التوجيه، والمستَوَى الثقافيّ للأولياء، وآمال المدرِّسين، ورغبات أولياء التلاميذ، وإدْماج القِيَم والمعايِير الاجتماعية من قِبَل التلاميذ...

عِلمُ الاجْتماعِ اللِّسانِيّ

Sociolinguistics — **Sociolinguistique**

<< دراسةٌ عِلمية للعلائِق [التي تربِطُ] بين اللغة والثقافةَ والمُجتمَع>>. (Le Petit Robert)

<< مادَّةٌ رأتِ النُّور بفضلِ التَّقارُب بين اللِّسانيات وعلم الاجتماع، وتَدرُس الظروفَ الاجتماعية لتعلُّمِ واستِعمالِ اللغة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المَقصَد : << مشروعُ علم الاجتماع اللِّسانيّ هو استِكشافُ العلاقة بين اللغةِ والمحيط الاجتماعيّ. إنّ هذه الإشكالية كانت دافعًا إلى مجموعة من البحوث ذات التَّنوُّعِ الكبير: دراسة العلائق بين [الفِئات] الاجتماعية المتنوِّعة و[الفئات] اللسانية المتنوِّعة، ودراسة أوضاعِ التَّعدُّد اللسانيّ، واستِكشاف التَّمْثيل الاجتماعي للغة>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

عِلمُ الامْتِحانات — Docimology ; Science of examinations — Docimologie

<< عِلمٌ موضُوعُه هو الدراسةُ المَنهجيةُ للامتحانات، وبوجهٍ خاصّ لأنْظمةِ مَنْحِ العلامات، وبِسُلوك المُمْتَحِنين والمُمْتَحَنين>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< مادّةٌ تربوية تدرُسُ بِشكلٍ مَنهجِيّ أدواتِ وطُرُقَ القِياس والتقييم في التربية، بالإضافةِ إلى سُلوكِ المُقَيِّمين والمُقَيَّمين، قصدَ تَحسينِ صِدْقِ وموضوعية المُمارسات التّقييميّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: علمُ الامتحانات مادَّةٌ عِلمية من وضعِ (Pieron, H.)، وقد اقترحَ لها تسميةَ "علم الامتحانات" (Science des examens). وهو علمٌ يدرُسُ كيفيةَ تَقييم الأعمال المدرسية، ويُحلِّل الظُّروف التي تُحيطُ عملية منح العلامة، وصُعوبة المهمَّة، والعوامل الشَّخصية؛ أي مجموعُ المتغيِّرات التي يُمكنُ أن تُؤثِّر في منح العلامة. وقد أثبتتْ دراساتُ هذا العِلم ضُعفَ مُستوَى صِحَّةِ منحِ العلامات التي يقومُ بها الممتحِنون والمدرِّسون. ومنذ أمدٍ قريبٍ انكبَّت دراساتُ هذا التَّخصُّص على مسار إصدارِ الأحكامِ لدَى المصحِّحين بإبراز العواملِ التي تُؤثِّر فيهم.

الأهداف: حدّد (Guillaumin, J.) لعلمِ الامتحانات الأهداف الآتية خاصّة: **1**. دراسة الآثار الكابحة أو المنشِّطة في أشكال الامتحانات المختلفة؛ **2**. دراسة رُدود الفِعل الانفعالية لدَى التلاميذ، ومن ثمَّ، رُدود الفعل الفِكرية لأحكام المدرِّسين؛ **3**. دراسة آثار وُجهةِ نَظَر المدرِّس المتعلِّقة بالتّلاميذ على تعليمه وعلى التعلُّم المدرسيّ. (De Landsheere G.)

عِلمُ الْكَلام

<< عِلمٌ يَتَضَمَّنُ الحِجاجَ عنِ العقائِد الإيمانية بالأدلَّةِ العقليَّة، والرَّدَّ عن المُبْتَدِعة المُنْحرِفينَ في الاعْتِقادات عن مذاهبِ السَّلَف وأهلِ السُّنَّة>>.

(ابن خَلدون)

<< عِلمٌ يبحَثُ في العَقائِد بالأدِلَّةِ العَقْلِيَّة>>.

(أحمد أمين)

بيان : أُطْلِقَ هذا الاسمُ لأوّلِ مرّةٍ في العصر العبّاسِيّ في عصرِ الخليفة المأمون على الأرجَح، وسُمِّيَ المشتغِلونَ بهذا العِلمِ بالمتَكلِّمين.

علماء الكلام/ الفلاسفة: << إنَّ المتكلِّمين اعْتَقدوا قواعِدَ الإيمان، وأقَرُّوا بصِحَّتِها، وآمنوا بها، ثمّ اتَّخذُوا أدِلَّتَهم العقلية لِلبَرهَنَةِ عليها، فهم يُبرهِنونَ عليها عَقْلِيًّا كما برهَنَ القُرآنُ عليها وِجْدانيًّا؛ أمّا الفلاسفةُ فهم يَبحَثونَ المسائلَ بحثًا مُجرَّدًا، ويَفرِضونَ أنَّ عُقولَهم خاليةٌ من مُؤثِّرات ومن اعتِقادات، ثُمَّ يبدؤون النّظَرَ مُنتَظِرينَ ما يُؤدِّي إليه البرهانُ، سائرين خُطوةً خُطوةً حتّى يَصلوا إلى النَّتيجة كائنة ما كانت فيَعْتَقِدونها؛ هذا هو الغرضُ من الفلسفة والعُمدةِ فيها (...) ومنهجُ المتكلِّمين إقامةُ البُرهانِ بعدَ أن آمنوا بالقواعدِ الأساسية للإسلام. فموقِفُ المتكلِّمين موقِف "مُحامٍ" مُخْلصٍ اعتقدَ صحَّةَ قضيّة وتولّى الدِّفاعَ عنها، يصوغُ لها من الحُجَجِ والأدلَّة ما يُؤيِّدُها ويُثْبِتُ ما اعتقدَ من صِحَّتِها؛ وموقفُ الفيلسوف موقفُ قاضٍ عادلٍ تعرض عليه قضيةٌ لا يُكوِّنُ فيها رأيًا حتَّى يسمَع حُججَ هؤلاء وهؤلاء، ويزنها كلّها بميزانٍ دقيق من غير تحيُّز، ثمَّ يُكوِّنُ فيها رأيه، ويُصدِرُ حُكمَه. ولعلّ هذا ما يقصِدُه ابن خلدون من قوله: "إنّ نظرَ الفيلسوف في الإلهيَّات إنَّما هو نظرٌ في الوُجودِ المطلَق وما يقتَضيه لذاتِه، ونظرَ المتكلِّم في الوُجود مِنْ حيثُ إنَّه يدُلُّ على الموجِد. وبالجُملة فموضوع علم الكلام عند أهلِه إنَّما هو العقائد الإيمانيّة بعد فَرْضِها صحيحةً من الشَّرع من حيثُ يُمكنُ أن يُستدَلَّ عليها بالأدِلَّة العَقليّة">>. (أحمد أمين)

عِلمُ المُحيط — Environment science — Science de l'environnement

<< عِلمٌ يتعلَّقُ بدراسةِ التَّفاعُل [الحاصِل] بين المُكوِّنات البِيُوفِزْيائية في الوَسط القَريب والكائنات التي تعيشُ فيه، وخاصةً الإنسان، بالإضافة إلى طرائق ووسائل العمل الهادفة إلى التَّحسين المُمكِن لنوعية المُحيط ونوعية الحياة>>.

(Sauvé, L. ، 1992 عن Legendre).

مرادف: علم البِيئَة.

ما هو المُحيط ؟ المحيطُ هو مجموعةٌ، في وقتٍ ما، من العوامل الفِيزْيائية والكيماويّة والبِيولوجية، ومن العوامل الاجتماعية التي يُمكنُ أن يكونَ لها أثرٌ مُباشرٌ أو غيرُ مُباشرٍ، فوريٌّ أو على مَدًى على الكائنات الحيّة والنشاطات الإنسانية. (Aguesse, P.)

غاية : غاية علم المحيط هي الإسهام في جعل نوعية الحياة البشريّة تبلُغ أقصَى مَداها مع الحِفاظ على نوعية الوَسَط. (Legendre)

عِلمُ النَّفس Psychology Psychologie

<< مادَّةٌ جِوارية مُساهِمة في التربية، وبصِفةٍ خاصَّة، بإسهامِها في دراسة نُمُوِّ السُّلوك لدَى الكائن البَشَريّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< دراسة عِلميّة للسُّلوكِ والمَسارات الذِّهنيّة>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< علمٌ يدرُسُ السُّلوكَ الحيوانيّ أو البشَريّ>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

تاريخ : لفظ (Psychologie) وضعَه الألمانيّ (Melanchton) في القرنِ الخامسَ عَشَرَ انطلاقًا من لفظين يونانيين (Psukhé) بِمَعنَى النفس و (Logos) بمعنَى عِلم. وهو يدُلُّ اليومَ على النشاط الذهنيّ. ومنذ عهدِ أفلاطون وأرسطو تناول الإنسانُ "المسائل النفسية"، غير أنَّ ذلك كان في إطار التفكير الفلسفيّ، ولم تستقلَّ في إطار علمٍ قائم بذاته إلاّ في القرن التاسعَ عَشَر.

أهداف : << يُحاولُ علمُ النفس الإجابةَ عن السؤال الآتي: "لماذا يتصرَّفُ الإنسانُ كما يفعَل ذلك؟" وللإجابة عن هذا السؤال ثمَّة عدَّةُ وُجُهات نظر: **1**. وجهةُ نظر علمِ الأعصاب؛ **2**. وجهةُ النظر السُّلوكية؛ **3**. وجهةُ النظر المعرِفية (إدراكُ ومُعالجةُ المعلومات ودراسةُ ما يقعُ بينَ المنبِّه والاسْتِجابة: الدافع والإدراك والتَّصوُّر ...)؛ **4**. وجهة النظر النفسية (اللاّشُعور)؛ **5**. وجهة نظر علم الظواهر (Phénoménologie) (المحادثةُ مع الشخص ومُحاولة فهم دوافعِه)>>. (Pédagogie : dictionnaire des concepts clés). والغالب أنّ علم النَّفس يُحاولُ أن يُعطِيَ بياناتٍ عن السلوك بوساطةِ نماذج مُعقَّدة نسبيًّا من الأفعال (Action) ومن رُدودِ الأفعال (Réaction) التي "تستجيبُ" بها الأجسامُ بمُستويات مُختلفة من التعقيد عن المنبِّهات المادية (Physique) والاجتماعية الصادرة عن المحيط. وفي الحقيقة فإنّ علمَ النفسِ يُحاولُ التَّنَبُّؤَ بالسُّلوك [المرتَقَب] انطلاقًا من مُراعاة مُتغيِّرات الأوضاع. (Dictionnaire encyclopédique)

عِلمُ النَّفس الاجْتِماعيّ Psychosociology Psychosociologie

<< دراسةُ الظواهر الاجتِماعية من الزاوية النَّفسيَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< دراسةُ ظواهِرِ التَّفاعُل [تبادُل التّأثير] الاجتماعيّ بين الأفراد، وبين الأفراد والمجموعات، وبين المجموعات>>.

(Pédagogie : dictionnaire des concepts clés)

عِلمُ النَّفس البيداغُوجِيّ — Psychopédagogy — Psychopédagogie

<< مادَّةٌ تُدمِجُ علمَ النفس والبيداغوجي ا من أجل مُعالجةِ حاجات الأطفال والمُراهِقين في الوسط المدرسيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< تطبيق علمِ النفس التجريبيّ على البيداغوجيا>>.

(Le Petit Robert)

الهدف: يهدفُ علمُ النفس البيداغوجيّ إلى التنمية الشاملة للشَّخصيّة بأخذ جميعِ مُكوِّنات الوضعِ البيداغوجيّ بعين الاعتبار، وكذا العلائق بين هذه المكوِّنات.

التَّسمية: علم النفس البيداغوجي لفظ مَهجور لدَى المختصِّين في عُلوم التربية لصالح: عُلوم التربية. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

عِلمُ النَّفس التَّعلُّمِيّ — Learning psychology — Psychologie de l'apprentissage

<< فرعٌ من فُروعِ علم النّفس يدرُس التعلُّمَ الحيواني والبَشَريّ، ويُحاولُ تحديدَ المُتغيِّرات التي تُؤثِّرُ فيه>>.

(Pédagogie : dictionnaire des concepts clés)

بيان : ثمة عدَّة مدارس في علم النفس التعلُّمي، والاستفادة منها جميعًا في مجال التعليم هـ ي: << القناعة التي تنتشرُ حاليًا؛ [وهي قناعة] تَزْعُم أنّ الأُحادية في علم النفس التعلُّمِيّ نظرةٌ سابقةٌ لأوانِها، وأنَّه من الأفضَل الانطلاق من تصوُّرٍ مُعارض وهو التَّعدُّدِيّة. فالتَّعدُّدية تقتضي أنّ ثمَّةَ عددًا من أنماط التعلُّم، وبأنَّ كُلَّ نمطٍ ينبغِي أن يُدرَس بشكلٍ خاصٍّ من أجل اكتشاف مميزاته الخاصّة>>. (Corte, E. De)

عِلمُ النَّفس التِّقْنِيّ — Psychotechnics — Psychotechnique

<< تطبيق علمِ النَّفس لأغراضٍ عَمَليَّة، وبصفةٍ خاصَّة التوجيه والانتقاء المدرسيّ بوساطةِ روائز>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< مجوعُ المبادئ والقَواعد التي تَقُودُ تطبيقَ مُعطَيات علم النفس الفِزْيولوجيّ وعلم النفس التجريبيّ للقياس والمُراقبة العِلمية للسُّلوك، وبِوَجه خاصّ بالمَشاكل المتعلِّقة بالعمل>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

طبيعة: علمُ النفس التقني يتناولُ الجانبَ التطبيقيّ في علم النفس والذي يؤكّد على الخاصية العِلمية له (أي لعلم النفس). في مجال التربية، وفي البيداغوجية فإنَّ علمَ النفس القِياسيّ هو العُنصُر الأكثرُ شُهرةً (قياسُ الذَّكاء والتعلُّم إلخ.) (Dictionnaire actuel de l'éducation)

عِلمُ النَّفس المَعْرِفيّ — Cognitive psychology — Psychologie cognitive

<< علمُ مُعالجةِ المَعلومات لدَى الإنسان>>.

(Pédagogie : dictionnaire des concepts clés)

<< فرعٌ من فُروعِ علم النَّفس يدرُسُ المساراتِ المعرفية لدَى الإنسان>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< علمٌ يُحيلُ إلى جميعِ المسارات التي بوساطَتِها يُحوَّل المُلْتَقطُ (Input) الحِسِيّ، ويُقلَّص، ويُعَدُّ، ويُخزَّن، ويُستَدْعَى، ويُستَعْمَل>>.

(Reed, S. عن Neisser, U.)

<< دراسةٌ علميةٌ للنَّشاطات النَّفسيّة العُليا: الإدراك، والانتباه، والذاكرة، واللغة، والمَسار الذّكائيّ>>.

(Demaizière, F.)

<< مَجالٌ من مجالاتِ العُلوم الإنسانية يدرُسُ علائقَ الفردِ مع العالَم الخارجيّ: الإدراك، والتَّمْثيل الصُّوريّ (Représentation imagée) والإدراكيّ، وفهم وإنتاج اللغة، والتَّعلُّم، والاسْتِدلال>>.

(Laliberté, C. 1991)

مجالات علم النفس المعْرِفيّ: يهتمُّ المتَخَصِّص في علمِ النَّفس المعرفيّ بدراسة ما يأتي: **1**. أنواع المعارف المخزونة في الذاكرة وأشكال المسارات المتَّصِلة بتَحصِيلِها وطُرق تحويل هذه المعلومات إلى خُططٍ أو صُورٍ ذِهْنية، واسْتِدْعاء هذه المعلومات عند الاستعمال؛ **2**. الإدراك؛ **3**. الانْتِباه؛ **4**. الذاكرة؛ **5**. اللغة؛ **6**. التَّعلُّم؛ **7**. التَّفكير الاسْتِدلاليّ؛ **8**. حلّ المشاكل؛ إلخ.

عِلمُ النَّفس الْوِراثِيّ — Developmental psychology — Psychologie génétique

<< فرعٌ من فُروعِ عِلمِ النَّفس يَدرُسُ النُّمُوَّ لدَى الإنسان>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< فرعٌ من فُروعِ علمِ النَّفس يَهتَمُّ بتحديدِ ووصْفِ المَراحِل المُختلِفة للنُّمُوِّ الفِكريّ للأفرادِ مُنذُ الميلاد إلى سِنِّ الرُّشْد، بُغيةَ تفسيرِ تصرُّفِ الرّاشِد>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

العِلْمانِيَّة — Scientism — Scientisme

<< إيدِيوُلُوجِية تُؤَكِّدُ بأنَّ العِلمَ بإمكانِهِ أن يعرفَ كُلَّ شيءٍ عن الواقِع، وبأَنّه هو الطَّريق الصَّحيحُ والوحيدُ للمَعرفة، وبأنَّه يَقْدِرُ على حلِّ جميعِ المُشكِلات الإنسانيّة (سواءٌ كانت اجتماعية أو سِياسيّة). وبِهذِه الصِّفة فهو العامِلُ الأسمَى للتَّطوُّر البَشَريّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: انطلاقًا من هذا التعريف فالعِلماني لا يُؤمنُ بالوحي وما يترتَّبُ عنه.

إيديولوجيّة: العلمانية إيديولوجيّة تقف في مواجهة العقائد المستمدّة من الوحي وتنظر إليها على أساس أنّها تفتقر إلى الإثبات العلميّ.

عُلومُ التَّربِية — Education sciences — Sciences de l'éducation

<< مادَّةُ تَعليمٍ وبَحثٍ موضُوعُها توضيحُ الوقائع التربويّة>>.

(Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

موضوع علوم التربية: تضُمُّ عُلومُ التربية موضوعاتٍ شَتّى تندرِجُ كُلُّها ضِمنَ إطارٍ واسعٍ هو التربية؛ نحو: التَّسرُّب المدرسِيّ، وتربية الأطفال المعوَّقين، واقتِصاد التربية، وعلم اجتماع التربية، وتعليمية المواد، وتكوين المكوِّنين، وتاريخ التربية، وعلاقة التَّكوين بالشُّغل، وعلاقة التَّكوين بالمؤسَّسة، والتَّكوين المِهْنِيّ، وتكوين الرَّاشدين، إلخ. وهذا يعني أنَّ عُلومَ التربية تهتمُّ بالأعمال والممارسات التربوية كما تهتمُّ بطرفَيِ العملية التربوية؛ وهما المعلِّم والمتَعلِّم، أو المكوِّن والمتَكوِّن.

عُلومُ الطَّبيعة — Sciences de la nature

<< مادّةٌ موضُوعُها العالمُ المادّيّ والحَيّ >>.

(Angers, M.)

العُلومُ المَعْرِفية — Cognitive sciences — Sciences cognitives

<< عُلومٌ تُركِّزُ على دراسةِ ذكاءِ الكائنِ البَشَرِيّ من خِلالِ مجالاتٍ مثل عِلمِ النَّفس، والفلسفة، والذّكاء الاصطناعي، وعلمِ الأعصاب، واللسانيات، وعلم الجِنس البَشريّ>>.

(Reed, S.)

<< دراسةٌ مُتعدِّدة المواد (فلسفة، ولسانيات، ومَنْطِق، وعِلمِ النَّفس، وبيولوجيا، وعِلم الأعصاب، ورِياضيات، وإعلام آلي) لِمَلَكةِ المَعرفة ولأَساسِها البِيولوجيّ، ولطبيعةِ المَعرفة، وتَمثيلِها الذِّهْنيّ، بالإضافة إلى لعلائق بين التَّطوُّر والتَّعلُّم>>.

(Pavel, S.)

طبيعة العلوم المعرفية : العُلوم المعرفية تهتمُّ بكلّ ما يتعلَّق بسَيْرِ العقل البَشريّ. وهي تُميِّزُ بين ثلاثةِ أنماط من المعارف: **1. المعارف التَّصريحيَّة** : وهي التي تصفُ الواقِعَ في شكلِ أحداثٍ، أو قوانينَ، أو ثَوابتَ، أو اِنتِظام؛ **2. المعارِف الإجرائية** : وهي التي تصِفُ الإجراءَ الذي ينبغِي اتِّباعُه من أجلِ إحرازِ هذه النتيجة أو تِلك، والمعارف المِنهَجيَّة هي زُمرةٌ دُنيا منها. **3. المعارف الشَّرطية** : وهي التي تُحدِّدُ شُروطَ صِدقِ المعارف الإجرائية.

(Perrenoud, P.)

العُمُر البِيداغُوجيّ — Educational age — Age pédagogique

<< مُعدَّلُ العلامات التي يتحصَّلُ عليها فاعلٌ ما، ضِمنَ سِلسلةٍ من روائز المعرفة تتناولُ أهمَّ فُروع التَّعليم مُوزَّعة على حسَب سنوات العُمُر الزَّمَنيّ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation))

العُمُر العَقْلِيّ — Mental age — Age mental

<< قِياسُ النُّمُوِّ الفِكريّ النّاتج عن طريقِ مُقارَنةِ نتائج طفلٍ في رائز الذَّكاء بمُعدَّلِ عيِّنَةٍ من الأطفال من العُمُر الزَّمَنِيّ نَفْسِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< العُمُر المَمنوح لِفاعِلٍ يستطيعُ حلَّ مجموعةٍ من الصُّعوبات المُوحَّدة النَّمط، يَحُلُّها مُعدَّلُ أطفالٍ ذَوِي عُمُرٍ زَمَنِيٍّ مُحدَّد حلاًّ صحيحًا>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

مَصْدر: مَفهوم العُمر العَقليّ يعودُ إلى (Binet الذي توفي عام 1908)

علاقة العُمر العَقلي بالعُمر الزّمني : العُمر العقليّ يُمكنُ أنْ يُعادلَ العمرَ الزّمنيّ، أو أن يكونَ أقلَّ أو أعلَى منه (أُنْظُر رائز الذَّكاء).

العُمُر المَدْرَسيّ — School age — Age scolaire

<< السِّنُّ الَّذي يُوافقُ فترةَ التَّمدرُس الإجْباريّ>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

العَمَلِيّ — Operational — Opérationnel

<< 1. ما يُحدِّدُه سُلوكٌ قابلٌ للمُلاحظة أو القِياس. 2. صفةُ ما هو جاهزٌ للاشْتِغال بشكلٍ مضمون بالقَدْر الكافِي من أجل استعمالِه بشكلٍ دائِم>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

مرادف: إجرائِيّ.

بيان: يأتي مُصطلح العملي نعتًا؛ نحو: هدف عمليّ.

العُنصُرية — Racism — Racisme

<< 1. مُعتَقَدٌ، لا يَستَنِدُ على أساس عِلميّ، يَرَى أصحابُه أنّ ثَمَّةَ رُتَباً سُلَّميّة تَصاعُدية تَخْضَع لها الأجناس البشرية، وأنّ الجنسَ الأكثر رُقِياًّ منها ينبَغِي أن يُصان من كلّ اختلاط بغيره، وله الحقّ في فرضِ سِيادتِه على الأجناس الأُخرى. 2. جميعُ التَّصرُّفات ورُدود الفِعل التي تُجاري هذا المُعتَقَد>>.

العنصريّة في التربية: المواقف العنصريّة في التربية تتمثّل في: تجاهُل التلميذ الذي ينتمي إلى جنس يُحدِّدُه لون بشرته داخل القسم أو عدم انتظار تفوُّقه أو صُدور بعض المواقف تُجاهَه لا تُفسِّرُها إلاّ التّرسُّبات العنصريّة في النفس.

الجِنس/ الفصائل البيولوجيّة : العلماء الآن يميلون إلى الحديث عن الفصائل البيولوجيّة أكثر من الحديث عن الأجناس لأنّ الفوارق بين الأجناس من الناحيّة الجينية مُنعدِمة.

الإسلام والعنصرية: يرفُض الإسلام هذه العقيدةَ، ويرى أنّ أساس التَّفاضُل هو التَّقوَى والعمل الصَّالح؛ قال تَعالى: ﴿ **يا أَيُّها النّاسُ إنَّا خَلقناكُم من ذَكرٍ وأُنْثَى وجعَلناكُم شُعوباً وقبائلَ لِتَعارَفوا، إنّ أكرمَكُم عندَ الله أتقاكُمْ**﴾[1]، وقال رسول الله ـ صلَّى الله عليه وسلّم: <<كلُّكم من آدَم وآدَم من تُراب>>.

العُنصُرية/ الشُّعوبية: الشعوبية مَوقِفٌ عُنصُريّ تجاه العرب خاصَّةً، أمّا العُنصُرية فهو مَوقِف القَوِيّ المسَيطِر الذي يتبَنَّى نظرية العُنصرية والذي ينظُر إلى الشُّعوب المستَضعفَة عامّةً على أنّها أقلُّ منه شأناً من حيثُ جوهَرُها وأصلُها.

1. من الآية 13 من سورة الحُجُرات.

العَيِّنَة — Sample — Echantillon

<< فرعُ مَجموعةٍ من العناصِر [أو زُمرة دُنْيا من العناصر] مُمَثِّلَةٌ وحاصِرَة لِلكُلّ>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان : اللجوء في البحث إلى العيِّنات والاقتصار عليها يفرِضُه نقص الموارد المالية والبشرية؛ فعدد العناصر التي يتكوّن منها الجمهور محلّ الدراسة قد يتجاوز عشرات الآلاف أو حتّى الملايين.

العَيِّنَة العَشْوَائِيَّة **Randon sample** **Echantillon aléatoire**

<< عَيِّنَةٌ مُختارَةٌ عن صُدْفة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان: تُتيحُ العيِّنةُ العَشوائية تعميمَ نتائج البحث على الجُمهور الذي أُخذت منه.



Finalité **Finality**

الغَايَة

<< تَصريحٌ رسميّ، يَصدُرُ عن المُؤسَّسات المُخَوَّلة قانونيًّا بالإشرافِ على تحديدِ الاختيارات الكُبرَى للنِّظام التربويّ، يتعلَّقُ بتحديدِ المعالِم العامَّة المُختارة في شأنِ نوعِ التَّنْمِية التي نَمنَحُها للفردِ، سواءٌ تعلَّقَ الأمرُ بالمعارِف أو الكفاءات أو القِيَم والمواقِف الوِجدانية>>.

<< تَصْريحٌ مَبْدَئِيّ يقومُ بوَساطَته مُجتمعٌ أو فريقٌ اجتماعيّ بتحديدِ ونقلِ قِيَمِه. إنَّها تَمْنحُ لنظامٍ تربوي ما معالمَ وطُرقَ تناوُل الخطاب في شأن التربية>>.

(Amline)

<< غايةُ نِظامٍ ما هي نصٌّ يتعلَّقُ بكافَّةِ أفرادِ مُجتمعٍ مُعيَّن، ويتميَّزُ بصياغتِه العامَّة؛ مثل: نظام التربية في... يهدفُ إلى تنمية الفرد من جميع جوانِبه>>.

(Nadeau)

<< مَنْصوص مَبدئِيّ يُبيِّنُ التَّوَجُّهَ العامّ لفلسفةِ وتصوُّر وقِيَم مجموعةٍ من الأشخاص، ومن أهمِّ غايات المدرسة: إعطاءُ الرّغبةِ في التَّعلُّم وبعثُ الشَّغَف بالثَّقافة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

غايات التربية: << في مجموع الغايات المرتبطة بالتربية نُلاحظ أربعةَ ثوابت: **1**. للتربية غايةٌ هي تكوينُ الكائن البشريّ؛ **2**. تطوُّر الكائن البشريّ هذا يستهدفُ دائمًا حالةً عُليا من الكَمال؛ **3**. الحالةُ العُليا من الكَمال تتمثَّلُ في توازُنِ تعدُّدِ أوجُه التكوين؛ **4**. **الغاية النهائية للتربية هي الاستقلال** . وخُلاصةُ القول إنَّ غاية التربية هي التَّنمية المنسجِمة لجميعِ كَوامن الإنسان قصدَ [بلوغ] حالة عُليا ونهائية من الكَمال يُتيحُ الاستقلال في النَّماء والتفكير والتَّصرُّف>>. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

الغاية والمَقصَد: الغايةُ أعمُّ من المقصَد؛ فبتحليلِ الغاية نحصُل، عادةً، على مَقاصدَ تربوية، وهي بدورِها تُحلَّل إلى أهداف عامة.

غايات التربية وغاية مِنهاج: غاياتُ التربية تَصدُر عن المؤسَّسات التَّشريعية والسِّياسيّة؛ وتتميَّزُ بِطابَعِها العامّ؛ أمَّا غاية (أو غاياتُ) المنهاج فتصدُر عن المؤسَّسة المخوَّلة حقَّ تسيير قطاع التربية، وتتميَّزُ بكونها (نظريًّا): **1**. نابعةً من الحاجات الموضوعية التي تمَّ التعرُّف عليها خلال مرحلة تحليل الحاجات؛ **2**. مُستمدَّة من غايات النظام التربويّ التي تُنشر عادةً في شكل نُصوص تشريعية قانونية؛ **3**. تُعبِّرُ عن علّةِ وُجودِ المِنهاج، أو بعبارة أُخرى عن سبب تدريس مادَّة ما.

أمثلة من غايات النِّظام التربويّ : **1**. تنمية الإنسان وإعانتُه على اكتساب المعارف ومجموع الكفاءات الفِكرية، والحِسِّيَّة الحركية، والوِجدانية، التي تُساعدُ على تفتُّحِه على الأصعدةِ الثقافية والاقتصادية والاجتماعية؛ **2**. تكوينُ نَشْءٍ مُؤمن يُدركُ رسالتَه ووظيفتَه على وجهِ الأرض؛ **3**. بعث روح الاعْتِزاز بالانتماء الحَضاريّ؛ **4**. بعث روح المنافسة والتَّحدّي لمواجهةِ صِراعات المستَقبَل على الأصعِدة الاجتماعية والاقتِصادية والثقافية؛ **5**. غرس قِيَم التَّضامُن الأُسريّ وصِلة الرَّحِم... نُلاحظ أنَّ غايات النظام التربوي لا تُحيلُ إلى مادَّة دراسية ما.

أمثلة من غايات المِنهاج: **1**. مَلَكةُ اللغة بالكيفية التي تُتيحُ استعمالَها في التَّواصُل الكِتابيّ والشَّفوي في الأوضاع المختلفة؛ **2**. يجبُ أن يُفْضِيَ تدريسُ الجُغرافية إلى تحسيس الطَّلَبة في المرحلة الثانوية بالإمكانات التي تُتيحُها بلادُهم في مجالات البحث والاسْتِثمار والعَمل والإنتاج؛ **3**. يهدفُ برنامجُ التربية الإسلامية إلى تكوينِ شخصية مُتشبِّعة بِقِيَم الإسلامِ العُليا، وإلى ترسيخِ السُّلوك الذي يندرجُ ضمنَ أولوياته.

الغُمُوض — Ambiguïté

<< ميزَةُ كلمة، أو وَضْعٍ، معناه غيرُ مُؤكَّد>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

الغِيَاب — Absence

<< 1. عَدَمُ الحُضور حيثُ ينبغِي عادةً أن نكون موجودين. عدم حضور درس أو يومٍ من أيّام الدّراسة. 2. لَحظَةُ عدمِ الانْتِباه وشُرود الذِّهْن. 3. نَقْصٌ مُؤَقَّت في الذّاكرة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

ف

الفاعِل — Subject — Sujet

<< المُتعلِّم وهو في وَضْعِ مُمارسَةِ التَّعلُّم>>.

<< الكائِن الفَرديّ الخاضِع للمُلاحظَة>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

<< تِلميذٌ، أو طالبٌ، أو مُتعلِّمٌ، في وَضع بِيداغُوجيّ. فسواءٌ أطلقنا عليه اسم التلميذ أو المُتعلِّم أو.. .. فهو دائمًا فاعلٌ؛ وهو العُنصُر الحَيوِيّ في أيِّ وَضْعٍ بيداغُوجي، والمُركِّبة الأساسيَّة والأوليّة والمَركزيَّة لظاهرة التعلُّم >>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان : تستعمل مُصطلحاتٌ خاصَّة في مجال التربية تدُلُّ على العناصر الثلاثة الأساسيّة التي تُكوِّنُ مُركّبة التعلُّم والتَّعليم؛ وهي: **الفاعل، والعامل، والموضوع** ؛ فالفاعل هو المتعلِّم أو التلميذ، والعاملُ هو المدرِّس أو المكوِّن بالإضافة إلى جميع الموارد الماديَّة والبيداغوجيَّة التي توضع بين يدي الفاعل وهو في وضعِ التعلُّم، والموضوع هو مَوضوع الدراسة أو التجربة أو المحتوى.

الفَرَضِية — Hypothesis — Hypothèse

<< تَخمينٌ مَشكوكٌ فيه، لكِنَّه مُحتَمل، يَسْتَبِقُ به الخَيالُ المعرفةَ، ويُرادُ إثباتُه لاحِقًا إمّا بوساطةِ المُلاحظة المُباشرة، وإمَّا بمُطابقةِ جميعِ نتائجه مع المُلاحظة>>.

(Lalande)

<< مُقْتَرحٌ لم تَثْبُتْ صحَّتُه بعد، نَوَدُّ إخضاعَه لامتحان التجربة النَّقدية>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان : فرضية البحث التّجريبيّ عِبارةٌ عن إِثْبات مُؤَقَّت يتعلّقُ بالعلاقة بين مُتغيِّرَيْن أو أكثر. يهدفُ البحث إلى تأكيدِ أو نَفْيِ الإثْبات أو إبراز الفُروق الدَّقيقة فيه. ومن دون فرضية مُوَجِّهة يتحوَّلُ البحثُ غالبًا إلى تَكْديسٍ عقيم للوقائع والمعْطَيات. (De Landsheere G.)

مثال: الفرضية عبارة عن نصّ من جملة أو أكثر يدُلّ على علاقة مُحتمَلَة بين حَدَّيْن أو أكثر؛ مثال: الذين يشترون أضحية العيد في مدينة الجزائر العاصمة هم الذين تزيدُ أُجورُهم عن 50 000 دينار جزائري، فرضية تربط الحدود الآتية بعَلائق: مُشترو أضحية العيد؛ الأُجور المرتفعة؛ ومدينة الجزائر.

الفَشَل المَدْرَسِيّ — School failure — Echec scolaire

<< وَضْعٌ لا يتحقَّقُ فيه الهدفُ التربويّ. ويختلِفُ مِعيارُ الفَشَل عُمومًا على حسبِ طبيعة التَّعلُّم المَرغوب فيه. فبالنسبة للتَّعلُّم الأداتيّ والمفاهيم التي تُعدُّ أساسية تُشترطُ نسبةُ 90 إلى 100 في المائة من النَّجاح، وبالنِّسبة للتَّعلُّم الذي يأتي في دَرجة أقلّ من الأهمية يَجري قَبول الرُّبُع أو حتَّى الثُّلُث من الأخطاء>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< وُجودُ نقائصَ كثيرةٍ في التَّعلُّم القاعِدِيّ مهما كانتِ الأسباب>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

الفئات: فئاتُ التلاميذ التي تُعاني من الفَشَل المدرسيّ كثيرةٌ لا تُحْصَر؛ ولعلَّ أهمّها هي: **1**. فئة الَّذين لا يَتوافرون على الدَّوافع والتَّحفُّز إلى التَّعلُّم؛ **2**. فئة المصابين بالإعاقة سواءٌ تمَّ اِكتشافُها أو لا؛ **3**. فئاتٌ أُخرى يصعُب تحديدُها بشكل جَلِيّ.

علاج الفشَل المَدرسيّ : ثمَّةَ مُحاولاتٌ لمعالجة الفشل المدرسيّ عن طريق تَكرارِ السنة، وعن طريقِ إنشاءِ هياكل مُتنوِّعة لاستِقبالِ التلاميذ الذين لا تتمكَّنُ المدرسةُ من القضاء على الصُّعوبات التي يُعانون منها.

الفِطْرِيّ — Innate — Inné

<<[صِفَةٌ] تُطْلقُ على خاصِّيَّةٍ حاضِرة، جَلِيَّة أو كامنة، عندَ الميلاد. الصِّفاتُ الفِطرية المُعرَّفة بهذا الشَّكل يُمكنُ أن تَكونَ نِتاجَ تَحْصِيلٍ تحقَّقَ في فَتْرةِ الحَمْل. غير أنَّه شاعَ حَصْرُ استعمالِ هذا المُصطَلَح، واعتِبارُ أنّ التَّرِكَة الوِراثية هي التي تُحدِّدُ الصِّفاتِ الوِراثية في مَعْزِلٍ عن أيِّ تعلُّم وعن أيِّ تأثيرٍ للوَسَط. وفقَ هذا التعريف فـ"الفِطريّ" يُقابلُ المُكْتَسَب>>.

(Dictionnaire encyclopédique عن Huteau, M.)

الضِّد: المكْتَسَب.

الفِعْلُ البيداغوجِّي
Acte pédagogique **Teaching strategy**

<<مَسارُ التَّبادُل بين المُعلِّم والتِّلميذ. التَّدَخُّل الذي يهدِف إلى إقامةِ العلاقةِ مع التلاميذ، وتوصيل الخِطاب إليهم، وتقدير سلوكهم، وتعديلِ مواقِفهم، وتنظيم التَّبادُل الشَّفويّ. .. سُلوك شفوي و/ أو غير شفويّ لمُدرِّسٍ يقومُ بإقامةِ علاقةٍ مع تلاميذه، والاحتفاظ بهذه العلاقة أو تعديلها بُغيةَ جعلِهم يَكتسِبونَ معارف، أو بهدفِ مُراقبةِ التَّحصيل، وتنظيم القِسم أو سَرَيان النَّشاط وتشخيص الصِّلات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الفِعْلُ التعليميّ
Acte d'enseignement **Event of instruction**

<< خِطابٌ شَفَويٌّ أو كِتابِيّ أو إيمائِيّ [استعمال الحَركات] يتِمُّ تبليغُه إلى المُتعلِّم قصدَ جعلِه يُحقِّقُ أهدافًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أهداف الفعل التَّعليميّ : يهدِف الفعل التَّعليميّ حسب (Gagné, R.M.) إلى: **1**. إعلام التلميذ بالهَدف الذي يُنتَظَر بُلوغُه؛ **2**. تَذكِيره بالمفاهِيم التَّمهيديَّة؛ **3**. إثارَة ودَعم اهتمامه؛ **4**. توجيهه في طريقته الخاصَّة لبلوغ الهدف؛ **5**. إثارة المردود لديه؛ **6**. إعلامه بنتائج عمله؛ **7**. تقييم التَّقدُّم الحاصِل؛ **8**. مساعدته على حفظ واستيعاب الأهداف الجديدة.

الفِقْه

<< مجموعة الأحكام الشرعيّة العَمَلِيّة المُستَفادة من أدلَّتِها التفصيلية. و هو . أيضًا . العِلم بالأحكام الشرعية من أفعال المكلّفين>>. (عبد الوهاب خلاف)

الموضوع: موضوع البحث في علم الفقه هو فعلُ المكلَّف من حيثُ ما يَثْبُتُ له من الأحكام الشرعية؛ فالفقيه يبحث في بيعِ المكلَّف وإجارتِه ورَهْنِه وتَوْكيلِه وصلاته وصومِه وحجّه وقتْلِه وقَذْفِه وسَرِقتِه وإقرارِه ووقفهِ [إلخ] لمعرفة الحُكم الشَّرعِيّ في كلّ فعل من هذه الأفعال.

أبوابُ الفقه التقليدية : أهم أبواب الفقه هي الطهارة – الصلاة – الزكاة – الصيام – الاعتكاف – الحج – الجهاد – الأيْمان – النُّذور – الأطعمة والأشربة – الصَّيْد والذّبائح – الضَّحايا – العَقيقَة – الخِتان – الزواج – الطلاق – البُيوع – العُقود – الأقضِيَة – الشَّهادات – الدّماء – الحدود – الهِبَات — الحَبْس (الوقْف) – الفَرائِض – الوصايا...

أبواب فقهيّة جديدة: أسهَمتْ التّطوُّراتُ الحاصلةُ في المجال الطِّبِّيّ وغيره في ظُهور أبواب فقهيّة جديدة؛ مثل زرع الأعْضاء، والتَّلقيح الاصطِناعيّ، وما إلى ذلك.

الفِكْرَة — Idea — Idée

<< الصُّورةُ الذِّهْنِيّةُ لأمرٍ ما>>.

(المعجَم الوَسيط)

<< كلُّ تَمثيلٍ يقومُ به الفِكرُ سواءٌ يُوجدُ أو لا يوجدُ شيءٌ يُقابله في الواقِع>>.

(Le Petit Robert)

<< 1. النَّظرة المُوجزةُ التَّقْرِيبِيّة التي في حوزتِنا عن شيءٍ ما. 2. تَمْثِيلٌ مُجرَّدٌ وعامٌّ لموضوعٍ من مواضيع التَّفكير مهما كانت طبيعتُه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

فِكرة/ مَفهوم: المفهومُ أدقُّ من الفِكرة، والفِكرة ترتبطُ عُمومًا بنمطٍ خاصّ من موضوعات التفكير.

فِكرة/ معنَى: الفكرة أعمّ من المعْنَى.

فَكُّ التَّرْمِيز — Decoding — Décodage

<<عَمليّةٌ واعيةٌ أو غيرُ واعية تتمُّ أثناءَ المُمارسة الشَّفويَّة أو الكِتابيّة، بوساطتِها يقومُ المُستَقبِلُ بتحويلِ الخِطاب الوارد [إليه] في نظامٍ من الرُّموز، إلى صِياغةٍ أُخرَى يستطيعُ بوساطتِها فهم الدِّلالة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الفَلْسَفَة — Philosophy — Philosophie

<< درسُ المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيراً عقلِيًّا>>.

(المنجد في اللغة العربية المعاصرة)

<< تَساؤُلٌ عن المبادئِ، وعن المَعنَى والقِيَم التي تُؤسِّس علاقةَ الإنسانِ بالكَونِ، وبالآخَرين، وبالنَّفس؛ محاولةُ الإجابة [عن ذلك] بشكلٍ عقلانيّ بُغْيَةَ الفَهمِ والتَّصرُّف>>.

(Dictionnaire Encyclopédique)

<< إنَّ الفلسفةَ ليستْ مجموعةً من المعارِف ولا تُؤدِّي دِراستُها إلى تَجميعِ عددٍ من الحقائق. وهي أيضًا ليستْ طريقةً من طُرُقِ الحُصولِ على المعرفة، أو طريقة من طُرقِ البحث ، بل هي طريقةٌ من طُرقِ النَّظَر إلى المعرفة التي لَدَينا فِعلاً. وهي تتضمَّنُ تنظيمَ وتفسِيرَ وتوضيحَ ونقدَ ما هو موجودٌ بالفِعلِ في ميدَانِ

المعرفةِ والخِبرة. وتَستعملُ كمادَّةٍ لها ما تتضمَّنُه العلومُ والفُنون المُختلفةُ والدينُ والأدبُ من معارفَ، كما أنَّها تستعملُ المفاهيمَ العامَّةَ العادية>>.

(فينكس عن د. محمد مُنير مُرسي)

<< إنَّ الفلسفةَ أُسلوبٌ للتَّفكيرِ، وهي مَعنيةٌ أساسًا باخْتِبارِ فُروضِنَا وتحديدِ مَفاهِيمنا. والفلسفةُ الاجتماعيةُ وفلسفةُ التربيةِ تُعْنَيانِ بافتِراضاتِنا ومَفاهيمِنا التي نَستخدِمُها عندما نُفكِّرُ في التربيةِ والمُجتَمَع>>.

(إِلْفِين عن د. محمد مُنير مُرسي)

بيان: درجتْ الفلسفة على الاهتمام بثلاثة جوانبَ رئيسة مُتميِّزة؛ وهي: **1**. ما وراءَ الطَّبيعة؛ **2**. الإِبِسْتِمُولُوجِيا: أو نظرية المعرفة؛ وتتعلَّقُ بالبحث في طبيعة المعرفة وحُدودِها وأنواعِها وكيف نَتحقَّقُ من صِدْقِها ، كما أنَّها تبحثُ أيضًا في مصادر المعرفة وأهميَّتِها النِّسبيَّة؛ **3**. علم القِيَم؛ ويبحثُ في القِيَم من حيثُ طبيعتُها وأنواعُها ومصادِرُها، كما يبحثُ في الأخلاق والجمال. (عن د. محمد مُنير مُرسي بتصرُّف)

الفَنّ　　Art　　Art

<< مجالٌ من مجالات الدِّراسة حيثُ يتعلَّقُ الأمر بالجَمال البشريّ وتَعْبيرِه الإِبْداعيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< هو كلُّ نوعٍ من أنواع التعبير عن الجَمال>>.

(Le Petit Robert)

الفنون الجميلة: تُطلق عِبارة الفنون الجميلة على الهندسة المِعماريّة، والنَّحْت، والرسم الزيتي، والرسم، والموسيقى، والرقص وغيرها.

الفنّ السّابع: السينما.

الفنّ الثامن: التلفزيون.

الفنّ التّاسع: الشُّرُط المرسومة.

مذهب الفنّ للفَنّ: مذهب يرَى أنّ الفنّ لا ينبغِي أن يتطلَّع إلى أهدافٍ أُخرى غير الجمال؛ فالفن حسب أنصار هذا المذهب ليس مُلزَمًا بِتَبَنِّي غاياتٍ وأهداف خارجة عن الفنّ البحت.

الفَهْم　　Comprehension　　Compréhension

<< حُسنُ تصوُّر المعنَى؛ جودةُ استعداد الذهن للاستِنباط>>.

(المعجم الوسيط)

<< إدراجُ مَعرفَةٍ جديدة ضِمنَ مجموعةٍ سابقةٍ من المَعارِف>>.

(Huteau, M.)

الاستِدلالُ على حُصول الفهم : يتمُّ الاستِدلال على حُصول الفهم لدَى المتعلِّم عن طريق حَملِه على إعادة صِياغة الخِطاب بِعبارات من عندِه.

فَهْم الخِطاب الشَّفوِيّ — Oral comprehension — Compréhension orale

<< سِلسِلةُ العَمَليَّات التي يَتوصَّلُ بوساطَتِها المُستَمِعُ عُمومًا إلى إعطاءِ مدلولٍ لمَنْصُوصٍ مَسموعٍ أو إعادة تكوينه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

فَهْم القِراءة — Reading comprehension — Compréhension en lecture

<< مُكوِّنة أساسيَّة للقِراءة يُحدِّدُها اكتِشافُ دلالةِ النَّصّ، بفضلِ الكفاءةِ وبفضلِ البُنَى المَعْرفيَّة والوِجدانيَّة لدَى القارئ؛ ونتيجةُ هذا الاكتِشاف؛ ومجموعُ المَهارات السُّلَّميَّة انطلاقًا من الفَهمِ الحَرْفِيّ إلى التَّأْويل>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

عوامل الفهم : << من أجل أن يكون ثمَّةَ فهمٌ ينبغِي أن يكون القارئ قد اكتسب قدراً أدنى من الكفاءة اللسانية، ومن المهارات اللغوية، ومن المعارف القبليّة التي تُتيحُ له ربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المتُراكمة في ذاكرته طويلة المِدَى. فالفهم يقتَضِي في آنٍ واحد إدراجَ [المعطيات] في الذاكرة وقدرةَ استِحضار [المعلومات المخزونة في الذاكرة]. يقوم القارئ أيضاً بعمليّات مَعرفيّة مثل الاستِدلال والتَّوقُّع واستِخلاص النَتائج، وطرح الفَرضِيّات، والتفكير المنطقيّ، وحلّ المسائل. وثمَّةَ عواملُ وِجدانيّةٌ تُؤَثِّر أيضاً على الفهم مثل المواقف، والحالة المِزاجيّة، والمشاعر والتَّأثُّر، بالإضافة إلى عواملَ مُرتبِطة بِبنيَّاتِ القراءة وبالعوامل المادية التي تتِمّ فيها. فمَوْقِف الطفلِ من القراءة يتأثَّرُ بوَسَطه المدرسي ووسَطه العائليّ؛ ومن ثمّ فالطفلُ يمكنُ أن يكون له موقفٌ إيجابيّ إزاء القراءة إذا سَبَقتْ له تجارب إيجابيّة فيها. وأخيراً فهناك عواملُ ناتجة عن خصائص النص تُؤثِّر في الفهم مثل نَمَط النصّ وبنيتِه ودرجة صُعوبته وقابليته للقراءة>>. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

مُستويات الفهم: تميِّز الدراسات البيداغوجية مُستويات الفهم الآتية بعضِها عن بعض: **1**. الفهم الحَرْفِيّ أو فهم المعلومات والمعاني الظاهرة التي يحملُها النصّ؛ **2**. الفهم الاستدلالي أو التَّأْويليّ الذي يُتيح الاستِنتاج انطلاقاً من المعلومات والأفكار الظاهرة والجليّة في النصّ؛ **3**. الفَهم النَّقديّ الذي يُتيحُ تقييم صِحّة النصّ المقروء بفضل معارف القارئ السابقة.

تقييم الفهم : يتِمُّ تقييمُ الفهم عن طريق: **1**. الإجابة عن الأسئلة؛ **2**. إنجاز مُلخّص؛ **3**. إعادة بناء نصّ. فإجابات المتعلِّمين وأعمالهم هي التي تُطلِعُنا عن درجة فهمهم فحسب، لأنّه يتعذَّر مُلاحظة ووصف العمليّات الذهنية التي تُرافق القراءة والفهم.

فَهْم النَّصّ — Text comprehension — Compréhension du texte

<< تَدريبٌ نَقترحُ فيه على التلميذ قراءةَ أو سَماعَ نصٍّ طويلٍ نِسبيًّا، ثمّ نطلُب منه بعد ذلك الإجابةَ على سلسلة من الأسئلة بِهَدفِ التَّثبُّتِ من حُصولِ فهمِ الخِطاب بالنَّظَر إلى نَمطِ الخِطاب المُقتَرَح وإلى الأهداف التي نُريدُ قِياسَ مَدَى بُلوغِها>>.

(MEQ)

الفَوْج — Group — Groupe

<< فريقٌ أشْخاصٍ يُعَدُّونَ كِيانًا يَتَقاسَمُ قِيَمًا، ومَصالِحَ، وسِماتٍ مُشتَرَكةً، ويتصرَّفون في تفاعُل قصدَ إنجاز المهامِّ نفسِها، أو بُلوغ هدفٍ مُشتَرَك>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الفَوْج غيرُ المُنْسَجِم — Heterogeneous group — Groupe hétérogène

<< فريقٌ يتكوَّنُ من أشخاصٍ يَتميَّزون بسِماتٍ مُختلفة؛ مثل: السِّنّ، والجِنْس، والأصْل، والسَوابق المَعرفيّة، وغيرها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الضدّ: الفوج المنسجم.

فَوْجُ المُناقشَة — Discussion group — Groupe de discussion

<< مَجموعُ الأشخاص المُجْتَمِعينَ في المَكانِ نَفسِه قصدَ التَّبادُل في شأنِ موضوعات مُشتَرَكة أو مُقترَحة من قِبَل مُنشِّط>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: يُسهِمُ اللجُوءُ إلى اعتماد المناقشة ضِمنَ أفواجٍ إلى تحسينِ نوعيّة التَّعلُّم. فهذه الإستراتيجية مُفيدة من ناحية أنَّها: **1**. تُتيحُ للمُتعلِّم فُرصَ العَرْضِ الحُرّ لتصوُّره وفهمه للقضايا المطْروحة، ومُقارنةِ ذلك مع تَصوُّر وفهم زُملائه في

الفَوج؛ **2**. تسمَحُ بِتَحويلٍ أحسن للمعارف إلى أوضاع جديدة؛ **3**. تُؤثِّرُ إيجابيًّا على الجانب الوِجدانيّ لدَى المتعلِّم؛ **4**. تُحسِّنُ القُدرةَ على حلِّ المشاكل؛ **5**. تُتيحُ تَبادُلاً أَثْرَى وأوسَع بين المدرِّس والمتعلِّم من جهة، وبين المتعلِّمين فيما بينَهم من جهةٍ أُخرَى؛ **6**. تدفعُ إلى المشاركةِ الفعَّالة وتَزيدُ في قُوَّةِ الدَّافِع (الحَفْز).

الفَوْج المُنْسَجِم   Homogeneous group   Groupe Homogène

<< فريقٌ يَتكوَّنُ من أشخاصٍ يتميَّزونَ بشكل واضِح بالسِّماتِ نفسِها من سِنٍّ وجِنْسٍ، وأصْلٍ، وسوابق وغيرها>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان: الفريقُ المنسجمُ ليسَ مُنسجِمًا فعلاً إلاَّ من زاويةِ نَظَرٍ مُعيَّنة، ولمدَّةٍ زمنية محدودة.

ق

قابِليّة الإِنْجاز

Feasability **Faisabilité**

<< خاصية مَشْروعٍ أو عمَل يأخُذ بعين الاعتِبار الموارد البشرية والمادية المُتوافرة>>.

<< مَيزة ما هو مُمْكِنُ الإنْجاز بالنَّظَر إلى المواردِ البشرِيّة والمادِّيَّة والبيداغوجيَّة والتِّقنِيَّة إلخ. >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< خاصيّة [الأمْر] الَّذِي نَستَطيعُ أن نعملَ على إنْجازِه؛ ما هو قابلٌ للإنْجاز>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان : يكون مشروعٌ ما قابلاً للإنجاز إذا أخذ بعين الاعتبار الموارد البشرية والمادية المتوافرة، بالإضافة إلى تأهيل العُنصر البشري وتزويده بالتكوين والوسائل المناسبة. فمنهاجٌ دراسي ما يكون قابلاً للإنجاز إذا أخذ بعين الاعتبار الإمكانات الماديّة المتاحة محلّياً، ونوعية تكوين المدرسين.

القارِئ

Reader **Lecteur**

<< الشَّخصُ الَّذي يَقرأُ ويَتَفاعَلُ مع النَّصّ بإدْراجِ ما يقرأُ ضِمنَ المَعارِف السَّابقة المُتَوافِرة [لَديْهِ] في الذَّاكِرة، بتَعبِئة وتَغيِير معارِفِه وتنظيمِها عند الحاجة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المعارف السَّابقة: تتألَّفُ المعارفُ السَّابقةُ لَدَى القارئ من المعارف العامَّة أو الخاصَّة عن العالَم وعن الحياة من جهة، ومن المعارف المرتبطة باللغة؛ أي المعارف اللسانية البحتة والمعارف التَّواصُليَّة (المتعلِّقة بالمتكلِّمين والمخاطبين، وأوضاع التَّواصُل، والنِّيَّات...)

القَامُوس   Dictionary   Dictionnaire

<< ديوانٌ لِمُفرداتِ اللغة مُرتَّب على حُروف المُعْجَم >>.

(المعجم الوسيط)

<< جَمعٌ لكلمات لُغَة ما، مُنظَّمة على حسَب الترتيبِ الألِف بائي أو غيره، مَتبوعة بعددٍ من المَعلومات (التعريف، والنُّطْق، والأصْل، والمُرادِف، ومِثالٌ عن الاسْتِعمال، وإشارات تفسيريّة، إلخ.) >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< دِيوانٌ لِمُفرداتِ اللغة مع شرحِها>>.

(د. خليل الجرّ)

المُرادِف: مُعجَم.

تاريخ: تصدَّى العُلماءُ العرب لحِفظ اللغة العربية؛ وقد تمَّ ذلك في مراحلَ ثلاثٍ: **1.** جمع الكلمات حيثُما اتَّفق في البادية انطلاقًا من السَّماع؛ حيثُ يُدوِّنُ العالمُ الكلماتِ حسبمَا سمِع من غير ترتيبٍ إلاَّ ترتيب السَّماع؛ **2.** جمع الكلمات المتعلِّقة بموضوع واحد، في موضع واحد، كالمحدِّث يجمعُ أحاديثَ الصَّلاة، ويُسمِّيها كتاب الصلاة، وأحاديث البيع ويُسمِّيها كتاب البيع. ..؛ **3.** وضع مُعجم يشمل كلَّ الكلمات العربية على نمط خاصّ ليرجعَ إليه من أراد البحث عن معنًى كلمة. وأوّل مَن فكّر في هذا الخليل بنُ أحمد الفراهيدي. (أحمد أمين)

القواميس العربية القديمة : يُعدُّ مُعجَم (**العينِ**) للخليل بْنِ أحمد (100 . 174 هـ) أوّلَ قاموس في اللغة العربية. << ومضَى على مُعجمِ الخليلِ أكثرُ من قرن لم يُدوَّن في اللغة غيرُه، حتَّى جاءَ أبو بكر بْنُ دُرَيْد فاسْتَمدَّ منه ومن غيرِه كتاب **الجَمْهَرة** ورتَّبه على حُروف المعجَم، وتلاه الأزهريّ فصنَّف كتابَ **التَّهذيب** على ترتيبِ الخليل. ثمّ وضع الجَوهريّ من المشرقِيِّين كتاب **الصِّحاح**، وابن سِيدَة من الأندلُسِيِّين كتابَ **المُحكَم**، وابن فارس كتاب **المُجْمَل**. وتلكَ هي أُصولُ المعجَمات وأُسُسُها... وممّا يَجْمُل التَّنبيهُ إليه والثَّناءُ عليه **فقه اللغة** للثَّعالِبيّ (توفي سنة 430 هـ)...، وكتاب **أساس البلاغة** للزَّمَخْشَريّ (توفي سنة 358 هـ)... وإنَّك لتَجِدُ في هذين الكِتابين من الكَشْف عن خصائص اللغة، والفحص عن أسرار العربية، ما لا غنيةَ عنه لكاتِب، ولا غايةَ بعدَه لطالب>>. (أحمد حسن الزَّيَّات). وأمَّا **لِسانُ العرَب** لابْنِ مَنظور (630 . 714 هـ) فقد << حَوى بين دفَّتيه تَهذيبَ الأزهريّ، ومُحكَم ابن سيدة، وصِحاح الجَوهَريّ، وجمهرة ابن دُريد، ونهاية ابن الأثير>>. (أحمد حسن الزيّات).

القواميس الحديثة: القواميس العربية الحديثة عبارةٌ عن نقلٍ لما هو مُتداولٌ الآن من مُفردات اللغة على القواميس القديمة؛ فليس ثمَّة جُهودٌ جادَّة في وضعِ قاموسٍ عربيٍّ حديثٍ ورسميٍّ باستِثناء **المُعْجَم الوَسيط** الصَّادر عن المجْمَع اللغوي بالقاهرة سنة 1976 والَّذي لم يَتِمَّ تَحْيِينُه والذي يشتملُ على عدد هائل من المفردات المهجورة.

القواميس المُوجَّهَة للنَّشء : تفتقِرُ القواميسُ الموجَّهةُ إلى النَّشءِ في الوطن العربيّ إلى الخصائص والمميِّزات التي تَجعلُ المتعلِّم يستفيدُ منها الاستفادة التي يُفترَضُ أن يَمْنَحها أيُّ قاموس؛ ولعلَّ أهمَّ النقائص التي تُعاني منها تكمُن

في: **1**. لا تُعْطي أُصولَ الكلمات؛ **2**. لا تَعرضُ أمثلةً للاستعمال تُناسبُ شريحة المتعلِّمين؛ **3**. تفتقر إلى كثير من المفردات المتعلِّقة بالمجالات العلمية والتِّكنولوجية...؛ **4**. لا تشتملُ على رصيد كبير من المفردات المتداولة في حقل المعرفة والإعلام والعلوم...

Loi **Law** **القانون**

<< مَنْصوصٌ يَصِف علاقةً بين الظواهر التي تُعدُ عُموماً صادقةً>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان: يمكنُ أن يتَخذ القانونُ شكل عِبارةٍ تصريحية [قولية] أو صيغة [تركيبة] رياضية.

Admission **Admission** **القَبُول**

<< قرارٌ إداريّ تَقومُ بِمَوجِبه مُؤسَّسةٌ تعليمية بمنحِ حقِّ التَّسجيل في مُسْتَوَى ما للشَّخصِ الَّذي يَسْتَجيبُ لعدد من الشُّروط>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Capacité **Capacity** **القُدْرَة**

<< كُلُّ ما يستطيعُ الفردُ أداءَهُ في اللحظةِ الحاضرة من أعمالٍ عقليّة أو حركيّة ... وهي إمَّا أن تكونَ فِطريَّة مَوْروثَة؛ كالقُدرةِ على المَشْي، أو بِيئِيَّة مُكتَسَبة كالقُدرة على السِّباحة>>.

(د. فخري رشيد خضر)

<< نشاطٌ فِكرِيّ قارٌّ وقابلٌ للتَّكرار في مُختلفِ حُقول المعرفة>>.

(Mirieu, P.)

<< اِسْتِطاعةُ القِيامِ بفعل، أو إنتاج سُلوك أو مجموعة من السُلوكات المُناسبة في وضعٍ ما. القُدرةُ على تَحْيينِ الأهلية [على القِيام بشيء] >>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< أهليةٌ مُكتَسبَةٌ أو مُنَمَّاةٌ تسمَح للفردِ بالنَّجاح في مُمارسةِ نشاطٍ بدنِيّ أو فِكريّ أو مِهْنِيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تَجسُّد القُدرة : تتجلَّى القُدرةُ من خلالِ الاستطاعة على القِيام بنَشاط ما، أو أداء مهمَّة ما، فلا تُعدُّ مُتوافِرةً موجودة إلاَّ إذا تمَّ إثباتُ وُجودها بمُمارسة، وإلاَّ فهي مُفْتَرَضة أو غائبة. والقُدرةُ مثلُ الأهلية، قد تكونُ فطرية وقد تكونُ مُكتَسبة. إنَّها تَنمو وتتعمَّق بوساطةِ التجربة والتعليم الخاصّ. (Legendre)

خصائص القُدرة: القُدرةُ هو ذلك الأثر الذِّهْني الوحيد الَّذي تُنْتِجُه عدَّةُ كفاءات؛ وبهذه الصفة فللقُدرة خاصيّةٌ اسْتِعراضِيّةٌ. (Rey, B.) فهي ليستْ مُرتبطةً بمادَّة دراسية مُحدَّدة، ولا بوضع مِهنِيّ خاصّ؛ غير أنَّها لا يُمكنُ أن تَنمُوَ إلاّ من خِلالِ تحصيلِ كفاءات خاصَّة بمواد دراسية أو بمِهَن. (Gillet, P.)

قُدرة قاعدية: حصَر (Deketele) قائمة تتألَّف من 16 قُدرةً معرفية قاعِديَّة تتوقَّفُ عليها بشكلٍ هامٍّ عِدَّةُ أشكالٍ من التعلُّم. ومن بين هذه القُدُرات المعرفية: **1**. قَوْلُ الشَّيءِ نفسِه بِعِبارات أُخرَى؛ **2**. إيضاح القول أو الحُكم بوساطةِ أمثلة أو أمثلةٍ مُضَادَّة؛ **3**. تمييز، في وضع ما، المعلوماتِ والعَلائِق الأساسيّة عنِ الثانويّة وعنِ المشَوِّشَة (أي التي تُورَدُ من أجلِ زيادة صُعوبة المشكلة، ومن ثَمَّ اختبار مَدَى كفاءة المُمْتَحَن) ضِمنَ سُؤالٍ مُشْكِلٍ؛ **4**. تلخيص بلاغٍ بشكلٍ وجيز ودقيق؛ **5**. عرض تركيب (Synthèse) شفوي ومُهَيْكَل.

قدرة/ كفاءة: القُدرةُ هي استطاعةُ الفرد على القِيام بنشاط ما، أمَّا الكفاءةُ <<فهي معرفةٌ مُحدَّدة تستخدمُ قُدرةً أو عدَّة قُدرات ضمنَ حقلٍ دِلاليّ أو مادَّة ما>> (Mirieu, P.). ويُمكنُ أن نقولَ عن شخصٍ بأنَّهُ كُفءٌ في القراءةِ إذا كان في وضعٍ ما يُنجِزُ هذه العملية بكيفية عَفْوِيَّة: ومن أجل القِيام بهذه الكفاءة لا بُدَّ لهذا الشَّخص أن يستعين بسلسلةٍ من القُدرات المنْتَمية إلى مجالات مُختلفة: المجال المعرفيّ (استطاعة التعرُّف على الكلمات، والتَّمَكُّن من اسْتِباق [المعنَى]...)، والمجال النَّفسيّ الحَرَكِيّ (استطاعة تركيز البَصر ونقله بكيفية دقيقة وسريعة. ..)، والمجال الاجتماعيّ الوِجْدانيّ (استطاعة وضع النَّفس بدل شخص آخر، والسَّماح بتلقِّي الأسئلة، والتَّمكُّن من التَّخيُّل والتَّصوُّر. ..). الكفاءة في القراءة لا تَتَوافرُ إلاَّ بمُمارسةِ هذه القُدُرات في وضعٍ خاصٍّ، وفي آنٍ واحد. (Roegiers, X.)

قُدرة/ مَهارة : القُدرةُ أعمُّ من المهارة وأقلُّ دِقَّة. والمهارةُ عبارةٌ عن قُدرةٍ بلغتْ درجةَ الإتقان في إنجاز مَهَمَّة. (Legendre)

قُدرة/ إجادة الممارسَة: القُدرةُ ذاتُ طابعٍ عامٍّ وقارّ تُسهِّلُ للفردِ تحقيقَ نتائجَ مُمتازة في مهامّ مُختلفة، مثلاً، امتلاك نظرة فضائية جيِّدة أمرٌ هامٌّ في نشاطات شتَّى مثل المِلاحة وطبِّ الأسنان والهندسة. إجادة الممارسة (Skill) أمرٌ خاصٌّ، إنَّه يتعلَّقُ بمهمَّةٍ بعينِها. فإتقانُ قيادة طائرة إجادةُ مُمارسةٍ، غير أنَّ الخِفَّة الحركية قُدرةٌ عامَّة.

القُدْرَة الاجتماعية

Capacité sociale **Social capacity**

<< مهارةُ إقامة وإدامةِ علائِقَ شخصيَّة مُتبادَلة ناجِعة ومُتناسقة، والتَّكيُّف مع الآخَرين، ومع المَجموعات والتأْثير فيها>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

القُرْآنُ الكَريم

<< اللَّفظُ الذي أنزلهُ اللهُ على قلبِ سيِّدِنا مُحمَّد . صلّى الله عليه وسلّم >>.

<<اللَّفظُ العَربيّ المُنَزَّلُ على مُحمَّدٍ صلّى اللهُ عليهِ وسلَّم المَنقولُ إلينا بالتَّوَاتُر>>.

(تعريف العُلماءُ القُدامَى عن محمود شلتوت)

بيان: التعريف المذكور يُرشِدُنا إلى أنَّ عناصرَ القُرآنيَّة أربعة: **1**. كونه لَفظًا؛ **2**. كونه عربيًّا؛ **3**. كونه مُنزَّلاً على مُحمَّدٍ صلّى اللهُ عليهِ وسلَّم؛ **4**. نقلُه إلينا بالتَّواتُر؛ وذلك بأنْ يَتلقَّاهُ الجَمعُ العظيمُ عن النبيّ صلَّى الله عليه وسلَّم، ثمَّ ينقُلُه جمعٌ عن هذا الجمع، وهكذا حتَّى يَصلَ إلينا كما نطَقَ به النبيّ صلَّى الله عليه وسلَّم مِن غيرِ تحريفٍ ولا تبديل ولا نَقصٍ ولا زِيادة. (محمود شلتوت)

محتويات القرآن الكريم: يشتمل القرآن الكريم بصفة عامّة على المسائل الآتية: **1. العقائد**: وتشمُل ما ينبغي الإيمان به؛ وهي الحدّ الفاصل بين الإيمان والكُفر. والآيتان الآتيتان تُحدّدان العقائد الأساسية: ﴿آمَنَ الرسولُ بما أُنزِل إليهِ من ربِّه والمؤْمِنون، كلٌّ آمن بالله وَمَلائِكَتِهِ وكُتُبه ورُسُله، لا نُفرّق بين أحد من رُسُله ﴾[1]، ﴿ ليسَ البِرُّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ المشْرِق والمغْرِبِ، ولَكِنِ الْبِرُّ مَنْ آمَنَ باللهِ واليَوْمِ الآخِر والملائِكَةِ والْكِتَابِ والنَّبِيِّين ﴾[2]. **2. الأخلاقُ الفاضِلة**: وهي كلّ الأخلاق التي تُحقّق الاستقرار النفسي على مُستوى الأفراد والمجتمعات؛ مثل التعاوُن والتراحُم. **3. الدعوة إلى إعمال الفِكْر بالنَّظَر والتأمّل**: الدّعوةُ إلى النّظر والتأمُّل في ملَكوت السموات والأرض؛ لأنّ النظر والتأمّل هما اللذان يَنتقِلانِ بالإنسان من الإيمان الموروث الناتج عن التقليد، إلى الإيمان اليقينيّ الناتج عن الاستدلال. **4. الترغيب والترهيب**: مثل الترغيب في الجنّة؛ دار السلام، والترهيب من جهنّم؛ دار العذَاب؛ ومن أهداف الترغيب والترهيب كبح جِماح الشرّ وبَعْث نوازعِ الخير . **5. الوَعْد والوعيد** : ويشتمل القرآن أيضًا على الوعد بالخير؛ مثل التّمكين في الأرض، وإغداقِ الخيْرات ، والوعيد بالشرّ مثل الفقر والخوف وشُيوع المذَلَّة. **6. قِصص مَنْ قبلَنا** : وفيها يتناول القرآن حياة الأنبياء والرُّسُل وحياة الشّعوب التي أرْسِلوا إليها. وإنّما أورد القرآنُ قصصَ مَن قبلنا لأخْذِ العِبرة والموعِظَة. **7. الأحكام العمليّة**: وهي ما شرَّعه اللهُ للنّاس؛ وهي على أنواع؛ منها ما يتعلّق بعلاقةِ الإنسان بربِّه، ومنها ما يتعلّقُ بعلاقَةِ الإنسان بِبَني جنسِه، وبالعالم الذي يعيش فيه. **8**. الإشارة إلى تحريف الدين من قبل اليهود والنّصارى ودعوتُهم إلى العودة إلى جادّة الحق...

عدد سُور القرآن الكريم : عدد سُور القرآن الكريم يبلُغ 114 سورةً، وقد أُختُلف في عدد آياتِه؛ فأُبيّ بْنُ كعبٍ يرى أنَّ عدد آياتِ القُرآن هو (6210) آية، في حين يرى عطاءُ بنُ يَسار أنَّ العدد هو (6170)... (محمد بن إسحق النَّديم)

—

1. من الآية 285 من سورة البقرة.

2. من الآية 177 من سورة البقرة.

آيات الأحكام: هي آيات القرآن الكريم التي تحتوي على الأحكام الشرعيّة. والأحكام التي جاء بها القرآن الكريم ثلاثة: **1. اعتقاديّة**: وتتعلّق بما يجب على المكلّف اعتقادُه. **2. خُلُقية**: وتتعلّق بما يجب على المكلّف الالتزام به من أخلاق. **3. عَمَليّة**: وتتعلّق بما يَصدُر عن المكلَّف من أفعال وأقوال؛ وتنقسم إلى نوعين: أحكام العبادات وأحكام المعاملات. ولم يتفق العلماء على عدد آيات الأحكام الواردة في القرآن الكريم، بسبب الاختلاف في

الرأي. آيات الأحكام تشتمل على ما شرّعه الله، وهي المصدر الأول والأساسي لاستنباط أحكام الشريعة، وتنقسم إلى نوعين: **1**. آياتٌ جاءتْ في صِيَغ قطعيّة لا تحتمل التأويل؛ فلم تكن مَحل نظرٍ واجتهاد المجتهدين؛ مثل آيات وُجوب الصلاة، وتحريم الزّنا والقذف. **2**. آياتٌ جاءت في صِياغة لا يَتعيَّن المراد منها، فكانتْ محلَّ اجتهاد وتأويل؛ مثل تحديد المسْح بالرّأس في الوُضوء...

جدول بياني لآيات الأحكام:

الموضوعات التي وردتْ في شأنها آياتُ الأحكام	عدد الآيات بالتقريب
العبادات: الصلاة – الزكاة – الصوم – الحج – الصّدقة – الجهاد – النَّذْر – اليَمين.	نحو 140 آية
المُعاملات الاجتماعية: الزواج – الطلاق – المهْر – النَّفَقة – الرَّضاع – الحَضانة – النَّسَب – العِدَّة – الوَصِيَّة – الإِرْث.	نحو 70 آية
المعاملات المالية: البيع – الإِجارة – الرَّهْن – المدايَنة – التِّجارة.	نحو 70 آية
الجِنايات: القتل – السّرِقة – الزّنا – القَذْف – مُحاربة الله في أرضِه.	نحو 30 آية
السياسة: الحرب – السِّلم – الشُّورَى – المساواة والعدل.	نحو 30 آية

جُمَّاعُ القرآن: جُمِعَ القُرآنُ الكريمُ على عهدِ النَّبيّ . صلَّى الله عليه وسلّم . من قبلِ نفَر من المؤمنين؛ هم: علي بنُ أبي طالب، سعدُ بْنُ عُبَيد بْن النُّعمان، ابن عَمرو بْن زيد، أبو الدَّرداء عُوَيْمِر بن زيد، مُعاذ بنُ جبل بن أوْس، أبو زيد ثابت بن زيد بن النُّعمان، أُبَي بن كَعْب بن قَيْس بن مالك بن امرِئ القَيْس، عبيد بن مُعاوية بن زيد بن ثابت بن الضَّحَّاك. (ابن النَّديم)

القِراءاتُ السَّبع

<< القِراءات التي ضُبِطَ بِمُقتَضاها المُصحَفُ الشَّريف بالشَّكل وعلامات الوَقْف وكُلِّ العلامات التي تضبِطُ القراءةَ الصّحيحة>>.

<< قراءةُ الأئِمَّة السَّبعة من أهلِ الأمصار الخَمْسة [للقُرآن الكريم] >>. (ابن خالَوَيه)

بيان : القراءات السَّبع هي قراءةُ الأئمّة المعروفين بصحَّةِ النَّقْل، وإتقانِ الحِفظ، المأْمُونينَ على تأدِيةِ الرِّوايةِ واللفظ. .. ذهب كلٌّ منهم في إعراب ما انفرَد فيه من ألفاظ مَذْهَبًا من مذاهِب العربية لا يُدفَع، وهم نافِع (169هـ)، وابنُ كثير (120 هـ)، وأبو عَمْرو بن العَلاء (154 هـ)، وابنُ عامر (118 هـ)، وعاصِم (127 هـ)، وحمزة بنُ حبيب (156 هـ)، والكسائي (189 هـ). (ابن خالَويه).

القِراءَة

Lecture **Reading**

<< نشاطٌ إدراكيّ بَصريّ وفِكريّ يُتيحُ فكَّ تَرْميزِ مَعنَى نصٍّ بوساطةِ إعادةِ بناءِ الخِطاب الذي تَمَّ ترم .يزُهُ في هيئةٍ معلومات خَطِّيَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

العَمليَّات المَعرفية في نشاط القراءة : القراءةُ مَسارٌ مُعقَّد تتمُّ أثناءَهُ عدَّةُ عمليَّات معرفية؛ فبالإضافةِ إلى استدعاءِ المعارِف السَّابقة التي في حوزة القارئِ، تُجنِّدُ القراءةُ عدَّةَ عمليَّات تجري في آنٍ واحد: **1**. الإدراك البَصَريّ وفكّ تَرميز الكِتابة؛ **2**. البحث في الذاكرة عن المعارف السابقة التي يُمكنُ أن تُساعد على فهم الخِطاب في شقَّيه؛ الشِّق المتعلِّق بالمحتَوى والشِّقّ المتعلِّق بالشَّكل؛ **3**. التَّعرُّف على بُنَى الصِّيَغ وبُنَى المعْنَى في النَّصّ؛ **4**. إعادة بناء الخِطاب في شكلٍ مجموعات دلالية، سواءٌ تعلَّق الأمر بالجُمل أو بالنَّصّ؛ **5**. التَّثبُّت من المعْنَى انطلاقًا من النصِّ نفسِه؛ **6**. تقييم البلاغ انطلاقًا من الحفظ (ما حفظَتْه الذاكرة). وهذه العمليّات يُمكنُ أن يتَجاوَزَها القارئُ إلى تذوُّق المظاهر الجمالية في النَّصّ (الأسلوب، والإيحاء...)، وإلى استِثمارِه في ما يُمكنُ أن ينفَعَه.

كفاءة القِراءة : (Tunmer وGrough) قَامَا بحَصْر كفاءةِ القراءة في شكلِ مُعادلة؛ ق= س×ع، حيثُ (ق) هي كفاءةُ القراءة، و(س) هي قُدرةُ فكِّ ترميز بلاغٍ كِتابيّ، و(ع) هي القُدرة اللغوية المتعلِّقة بالفهم؛ أي إعطاء مَعْنًى للمعلومات المتعلِّقة بالمفردات والجُمل والخِطاب كَكُلّ.

مُستَويا القِراءة : مستويا القراءة هما: القراءة الانتِقائيّة والقراءة الشاملة: فأمّا الأولى فيلجأُ إليها الباحث وهو يتحرَّى عن معلومات مُحدَّدة ربحاً للوقت؛ وتقتضي قراءة بدايات الفقرات انطلاقاً من البيانات التي يُقدِّمها الفهرسُ والعناوين والعناوين الفرعيّة. وأمّا القراءة الشاملة فهي قراءة كلّ الكتاب أو الوثيقة للإلمام بكل التفاصيل الواردة فيه.

القِراءَة التَّصحِيحيَّة

Lecture corrective **Remedial reading**

<< مُقارَبَة تشتملُ على نشاطاتٍ فرديّة أو جماعيَّة يَجري تَخطيطُها بُغيةَ تَشْخيصٍ واستِدراكٍ لصالحِ التلاميذ الَّذين يُعانون من صُعوبات في القراءة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

القِراءَ ة السَّريعَة | Speed reading | Lecture rapide

<< نَمَطٌ من القِراءةِ يَقتَضِي تَتبُّع النَّصّ بِمُمارسة القُدُرات البَصريَّة والدِّلاليّة بحيثُ تكونُ العلاقةُ بين السُّرعة والفَهْم في أعلى درجاتِها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: قد يضطرّ المرء إلى اللجوء إلى القراءة السّريعة بسبب ضيق الوقت المتاح.

القِراءَ ة النَّقْدِيَّة | Critical reading | Lecture critique

<< قراءةٌ لا يُسلِّمُ فيها القارئ بِشَكل تِلقائيّ بِمَضْمون النصّ المقروء، وإنَّما يُعْمِل فيه ذِهنَه لِقَبول مُقتَرَحاته أو رَفْضِها أو للوُقوف على مميِّزاتِه>>.

<< نَمَطٌ من القِراءة يَعكِسُ فهمًا ذا مُستَوًى رفيعٍ، يسمحُ للقارئِ بتحليل وتقييم نصّ من النُّصوص>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: المفتَرَض أن تكون إحدى غايات المؤسّسات التعليميّة في مراحل التعليم المتوسّط والثانويّ من تعليم القراءة هي الوصول بالمتعلّمين إلى قراءة النصوص قراءة نقديّة بالتدريج.

قِسْمُ الاسْتِدراك | Opportunity class | Classe de rattrapage

<< قسمٌ مُخصّصٌ للتّلاميذ الذين يُعانون من تأَخُّر واضح في التَّحْصِيل يهدِفُ إلى تَدارُك النَّقائص المُسجَّلة بِسَدِّ كلِّ الثَّغرات التي يكشِفُ عنها التَّقييم>>.

<< قِسمٌ مُخصَّصٌ لتلاميذَ عادِيِّين أو مُعوَّقين بشكلٍ خفيف جِدًّا، يُعانونَ من تأخُّرٍ هامٍّ في التعلُّم المدرسيّ، والذينَ نأمُلُ إعادةَ إدماجِهم بسُرعةٍ في الأقسام العادية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: يُفترضُ أن يتلقّى تلاميذ الأقسام الاستدراكيّة تعلُّماً يَسُدُّ الثَّغرات التي بيَّنَها التَّقيِيم لا إعادة كامل البرنامج.

قِسمُ الحَضانَة | Kindergarten | Maternelle

<< قسمٌ يَتلقَّى فيه الأطفالُ الذين لم يبلُغوا بعدُ سِنَّ الالتِحاق بالمدرسة تَرْبِيَةً تهدِفُ إلى إيقاظ مَواهِبِهم وقُدُراتهم >>.

بيان: يَجري عادة التَّركيزُ في هذا القسم على المِجال النَّفسِيّ الحَرَكِيّ والنَّفسيّ الاجتِماعيّ.

(انظر التعليم التّحضيريّ)

القِيَاس Measure Mesure

<< القِياسُ على حسب (Guilford, J.P.) **هو إسنادُ عددٍ لشيءٍ أو لحَدَث وَفقَ قاعدةٍ مقبولة منطِقِيًّا>>.**

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< كلُّ مَسارٍ يَسمَحُ بِمَنْحِ أعدادٍ لأشياءَ باحتِرامٍ وتمثيل عدد من خواصِّها>>.

(Amigues, R.)

<< منحُ قِيمٍ عَدَدِيَّة لبعض المُميِّزات المُحدَّدة في موضوع ما. نشاطٌ يقتضِي جمعَ النَّتائج أو الأَمارات التي تسمَحُ بإجراءِ وصفٍ كَمِّيٍّ لمَعارفَ أو قُدراتٍ أو كفاءات تلميذ ما. الخُطوة الأولى في مسعَى التقيِيم البيداغوجيّ الذي يتمثَّلُ في جمعِ المعلومات وتنظيمِها وتأويلِها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

قياس التعلّم : لا يُمكنُ أن يكونَ قياسُ التَّعلُّم إلاَّ تقريبيًّا، وغيرَ مُباشر. وقياسُ التعلُّم يستعملُ مظاهر التَّعلُّم والسُّلوك القولِيّ أو غير القَولِيّ على أساس أنَّه دليلٌ أو أمارة على التَّغيُّر الداخِليّ.. . ومن ثَمَّ فقياسُ تعلُّمٍ ما يعني مُلاحظةَ السُّلوك الذي يدُلُّ على حُصول هذا التَّعلُّم، ويُعطي لنا بياناتٍ عن نوعيتِه ومدَى اتِّساعِه، ثمَّ التَّجميع والتَّعبير كمِّيًّا عن نتيجة هذه الملاحظة. (Pédagogie : Dictionnaire de concepts clés)

مُقتَضيات القِياس : يقتضِي القِياسُ: **1**. أن تكونَ الأشياءُ، أو بعبارةٍ أدقّ، خواصُّ هذه الأشياء مُحدَّدةً بشكلٍ واضحٍ وفي حُدود الإمكانِ بوساطة سُلوك أو سِمات قابلة للمُلاحظة (تعريف قابل للمُلاحظة)؛ **2**. وُجود قاعدة تُبيِّنُ كيفية إسناد عدد لكلّ شيء.

قياس/ تَقْيِيم: على العُموم يُجسِّدُ القِيَاسُ بالضَّرورة بعدد لأنَّه كَمِّيّ، أمَّا التقييمُ فلا، وخاصة في العلوم الإنسانية.

القِيمَة Value Valeur

<< القيمة مُعتقدٌ راسخٌ في النفس يؤثر في مواقف الفرد>>.

<< مجموعُ الاتِّجاهات [أي المواقِف] التي تتكوَّنُ لدَى الفرد إزاءَ موضوع أو شيءٍ أو حدَث أو قضيّة مُعيَّنة إمَّا بالقَبول والمُوافقة أو [بـ] الرَّفْض والمُعارضة. ويَعْني هذا أنَّ الاتِّجاهَ [الموقف] هو وَحْدَةُ تَكوينِ القِيمة. من أمثلة القِيَم: الصِّدق، الأمانة، الوَلاءُ للوطن، تحمُّل المسؤولية، الشجاعة الأدبية>>.

(د. محمد السيد علي)

<< نظامٌ من المُعْتَقَدات، والآراء المُتعلِّقة بمرجعيَّات مُجرَّدة أو بمبادئ، أو معايير سُلوكية، أو نَماذج من أجلِ غاياتِ الحياة. القِيَمُ تُعبِّرُ عن أحكامٍ خُلُقِيَّة وأوامر [بالفِعل أو بالتَّرك]، وتفضِيل معاييرَ ونماذجَ من السُّلوك. إنَّ كلَّ ما يهمُّنا تحقيقُه بشكلٍ أساسيّ، وكلَّ ما يُعطِي للحياةِ مَعنًى نعُدُّه قيمةً>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation عن Klinger)

<< مبادئُ يقومُ المُجتمعُ والأَفْرادُ انطلاقًا منها باخْتِيارات. عناصِرُ مُؤسِّسةٌ للأخلاق>>.

(Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés)

<< مُعتَقدٌ دائمٌ يُحكَمُ بوساطتِه على وسيلةٍ أو غايةِ عملٍ ما بأنَّها مَرغوبٌ فيها أو مرغوبٌ عنها>>.

(Rokeach)

<< مجموعةٌ من المَعاييرِ والمَقاييسِ المَعنويَّة بينَ الناس، يتَّفِقونَ عليها فيما بينَهم ويتَّخِذونَ منها ميزانًا يَزِنُون بهِ أعمالَهُم، ويحكُمونَ بها على تَصرُّفاتِهم المادِّيَّة والمَعنَويَّة>>.

(د. إبراهيم محمد الشافِعي عن د. سيد أحمد طهطاوي)

<< مِقياسٌ أو مُستَوًى أو مِعْيارٌ، نستَهدِفُه في سُلوكِنا، ويُنظَرُ إليهِ على أنَّهُ مَرغُوبٌ فيهِ أو مَرغُوبٌ عنه>>.

(د. محمد إبراهيم كاظم عن د. سيد أحمد طهطاوي)

<< مجموعةٌ من الأهدافِ والمُثُلِ العُليا، التي تُوجِّهُ الإنسانَ، سواءٌ بعلاقتِه بالعالَم المادِّيّ أو الاجتِماعيّ أو السَّماوِيّ>>.

(د. محمد الهادي عَفيفي عن د. سيد أحمد طهطاوي)

مُرادف: مَثل أعلى (مُثُل عُليا).

بيان: القِيمةُ نقيضُ اللاَّمُبالاة. فهي موجودة حاضرةٌ بمُجرّد أن تُصبحَ الأشياءُ تُمثِّلُ بالنسبةِ إلينا شيئًا ما؛ فالطَّعام عُمومًا حِلٌّ طيب، لا يطرحُ أيّ مُشكلة، لكن بمُجرَّد أن يتعلَّق الأمر بلحمِ الخِنزير أو الجِيَف أو الخمر بالنِّسبةِ إلينا مَعشَر المسلِمين. .. تتدخَّلُ القِيَم وتُمْلِي سُلوكًا ما. فالقِيَمُ مُرتبطةٌ بالمعتَقدات وبالإيمان. فـ (Rokeach) يرى أنَّ ثمَّة ثلاثةَ أنواعٍ من المعتَقَدات: **1. المُعتَقَدات الوصْفيَّة أو الوُجودِيّة** ؛ نحو: موجود أو غير موجود، أو صحيحٌ أو خطأ؛ **2. المُعتقدات التَّقييميَّة** ؛ نحو: حسن أو قبيح، أو جيِّد أو رديء؛ **3. المُعتَقدات الإلزامية** ؛ نحو: هذا يجِبُ القِيامُ به، وذاك لا ينبغي القيام به. **والقِيمةُ مُعتقدٌ من النَّوعِ الثالث.** وحسب تصنيفٍ آخَر ثمَّةَ نَمَطانِ رئيسان من القِيَم: **القِيَم المُحَسَّة** (الملموسة) و**القِيَم المُجرَّدة** . فالقِيَم المحَسَّة خاصَّة، تتعلَّقُ بذات الفرد؛ مثل: الجزائر وطني، عوض الوطن عُمومًا، وعائلتي عوض الشُّعور العائليّ ... أمَّا القِيم المجرَّدة فليس لها ارتباط وِجداني مع الفرد؛ نحو المِكسيك، أو عائلة رجل من الإسكيمو بالنسبة للجزائري. ويرى (Lavelle, L.) أنَّ كلَّ قيمة تتجلَّى في شُعورٍ يُصدِّقُه حُكمٌ. فالشُّعور هو مادَّة القيمة والحُكم شكلُه (Reboul, O.). لكنّ توافُر قيمٍ ما لدَى شخص بعينِه لا يُمكنُ أن يثبُتَ فقط من خلالِ الأحكام التي يُصدِرُها، وإنَّما من خلال تصديقِ هذا الأحكامِ في مُمارساته اليومية.

القِيَم/ الدّين : مصدرُ القِيَم الأساسيّ هو الدين. يرى (Legendre) أنَّ القِيَم نوعان بالنَّظر إلى مصدرهما: **1. القِيم الدينية**؛ وهي مُستمدَّة من الوحي الذي أوحَى الله به إلى أنبيائه؛ **2. القيم الفردية**؛ وهي التي أنشأها الفرد. لكن يبدُو أنَّ مصدرَ جُلِّ القيم التي تتبنّاها مُجتمعاتُنا المسلمة إذا لم نقُل كُلّها هو الدّين، وأنَّ القيم التي ترفُضُها

تتعارضُ معه. فقد تبدو بعض القيم أوّل وهلة بأن نَبْعَها ليس الإسلام، وقد يكون الأمرُ كذلك، لكن قد تتّفق مع روحه ومبادئه. على أنَّ هُناكَ من يرى أنَّ مصدرَ القِيَم هو الفرد؛ وهو رأي السّفسطائيّين اليونان، ومن يرى أنّ مصدرها هو المجتمع؛ فهو يَخلُقُها ويُحافظُ عليها. (د. محمد مُنير مُرسي)

القِيَم/ القرآن الكريم: يُميِّزُ القُرآن الكريم بين نوعين من القِيَم: القِيَم الإيجابية التي يُشجِّعُها ويدعو إليها؛ وأطلقَ عليها اسمَ (**المَعروف**)؛ والقيم السلبية التي يُناوِئُها ويدعُوا إلى مُحاربتِها بسببِ ما يترتَّبُ عن تَفشيها من فساد المجتمعات واندثارها؛ وأطلق عليها اسمَ (**المُنْكَر**).

القِيَم/ المُجتمع : القِيم مُرتبطةٌ بالمجتمع؛ وهي تختلفُ من مُجتمعٍ إلى آخر. ومصدرُ الخِلاف يرجعُ إلى اختلاف المعتَقد وإلى اختلاف الإطار الحَضاري الذي ينتمي إليه كلُّ مُجتمعٍ. غير أنَّ ثمَّةَ قِيَمًا عالمية؛ مثل قِيم الرحمة والعدل والتَّسامُح... **لكنّ القِيَمَ تَسْمُو عن المُجتمع**؛ فهي، وإنْ كانت تصدُر عنه، **فهي تُهيمِنُ عليه** ؛ فلا يستطيعُ أنَّ يتصرَّف فيها بالتَّحوير أو الإلغاء بسُهولة، فهي قد تضعُف وتتضاءل ولكنَّها لا تندثر، اللهُمَّ إلاَّ إذا حلَّت محلَّها قيمٌ جديدة تبعًا لتَغيُّر المعتَقد أو ضُعْفِه.

القِيَم/ التعليم : لا ينبغِي للتَّعليم أن يقتصِر على القيم المجرَّدة. إنّ هدفَه هو أن يجعلَ من القيَم المجرَّدةِ قِيمًا ملموسة لدَى كُلِّ مُتعلِّم. فتعلُّم (العدل) أو (روح النَّقد) هدفُه هو أن يُصبِحَ كلُّ متعلِّم (عادلاً) و(موضوعيًّا) في أحكامه وتصرُّفاته. ولا تعليمَ بدونِ قِيَم؛ أي من غيرِ فِكرةِ أنَّ ثمَّةَ شيئًا أفضلُ من الآخَر. (Reboul, O.). فالمصادر الأولَى لأهداف التربية ليستِ المجتمع أو الطَّالب أو المحتوَى التعليميّ، وإنَّما القِيَم التي تُحدِّدُ منذُ البدء الغايات المتعلِّقة بالمجتمع والطالب أو الثقافة، والتي تتدخَّلُ في جميعِ مراحل تصميم عملٍ تربويّ ما. (D'Hainaut). ثُمَّ إنَّ تَبَنِّي المدرسة لقيم المجتمع أمرٌ حَتْمٌ، وخاصَّةً في المجتمعات التي للدِّين فيها وَقْعٌ كبير على النُّفوس. فكُلُّ تجاهُلٍ لقيَمِ المجتمعِ تترتَّبُ عنه رُدود فعل آنية أو على المدَيَيْنِ المتوسِّط أو البعيد. غيرَ أنَّ المدرسة ينبغِي أن تُميِّز الغثَّ عن السَّمين في القيم التي يتبناها المجتمع. كما يجبُ عند تحديد السياسة التربوية بيانَ الترتيب السُّلَّمي للقيم الأساسية، (D'Hainaut)

سُلَّمية القِيَم : القيَمُ ذاتُ طبيعة سُلَّمِيَّة؛ فهناك قيمٌ تحتلُّ أعلَى الهَرَم، تتفرَّعُ عنها أُخريات مُتعدِّدات؛ ويبدو أنَّ أولَى القيم وأعلاها هي قيمةُ الإيمان بالله؛ ثمَّ تَرِدُ بعدَها بالترتيب القِيم المترتِّبة عن هذه القيمة الأُولى من إيمانٍ بالملائكة والكُتُب والرُّسل واليوم الآخَر. وعن هذه القيم تتفرَّعُ قيمٌ أُخرَى بعضُها يتعلَّقُ بالعقيدة وبعضُها يتعلَّق بالعبادة وبعضُها يتعلَّق بالمعاملة.

وظيفة: << إنَّ تكوين القِيم لدَى المتعلِّم لا يقِلُّ أهمِيَّةً عن المعلومات والأفكار التي نُزوِّدُه بها، لأنَّ القِيَمَ طاقاتٌ للعمل، ودوافِع للنَّشاط، ومتى تكوَّنتِ القِيَمُ المرغوبُ فيها لدى المرءِ، فإنَّه ينطلِقُ إلى العملِ الذي يُحقِّقُها، وتكونُ بِمَثابةِ المرجِع أو المِعيارِ الذي نُقيِّمُ به هذا العمل، لنرى مدى تحقيقِه لها>>. (د. إبراهيم محمد الشافِعي عن د. سيد أحمد طهطاوي) . ولعلَّ أهمّ وظائف القِيَم ما يلي: **1**. التَّوجيه: حيثُ إنَّ القِيَمَ تُؤَثِّر على اختيارات الفرد وعلى الإقبالِ على العمل بشكل حاسم؛ **2**. استِقرار الحياة الاجتماعية وتوازُنُها: حيت إنَّ القِيَم المهَيمِنةَ على المجتمعِ

كثيرًا ما تكونُ عاملاً من عواملِ توازُنه واستِقراره؛ **3**. التَّقييم؛ حيثُ تُتَّخذُ القِيَمُ مَعاييرَ لتقييم الأعمال والتَّصرُّفات والأشخاص والأشياء؛ **4**. تَكوين وَحدة ثَقافية ؛ حيث تَعملُ القِيَم على توحيد الرُّؤَى باقتِراحِ أُسُسٍ نَظرية تُتَّخذُ مراجعَ يجري التَّقيُّد بها.

القِيمَة الأَدَاتِيَّة

Instrumental value

Valeur instrumentale

<< غايةٌ تُعدُّ أداةً أو وسيلةً لِتَحقيقِ غاياتٍ أُخرَى أَعْلَى وأَوْسَع>>.

<< وَسيلةٌ أو مَسارٌ يَسمحُ بِبُلوغِ قِيَمٍ أُخرى تبدو غاياتٍ أو مَقاصِد مرغوب فيها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< قيمةٌ تُعتبرُ وسيلةً لِغَاياتٍ أَبْعَد [وأعلى] >>.

(فوزية دياب عن د. سيد أحمد طهطاوي)

أمثلة : الموضوعيَّة والاستِقلال والوَفاء قِيَمٌ أداتيّة لأنَّ كلَّ قيمةٍ منها تُتيحُ تحقيقَ قِيَمٍ أخرى نِهائيَّة؛ فالموضوعية ضروريّة لتحقيق قِيَم العدل والإنصاف والحقّ؛ والاستقلالُ قيمةٌ أَدَاتِيَّةٌ ضروريّة للسَّعيِ من أجلِ تحقيقِ قيمٍ أُخرى أَعلى منها؛ مثل الجِهاد في سبيلِ الله بالنَّفسِ والنَّفيس.

قَيَّم (يُقَيِّم)

To evaluate

Evaluer

<< عَمَلية تَقْتَضِي تقديرَ وتَثْمينَ وإصْدارَ حُكْمٍ قِيمِيّ؛ أو منح شخصٍ، أو مَسارٍ، أو حَدَث، أو مُؤسَّسةٍ أو أيَّ شيءٍ [آخَر] انطلاقًا من معلومات نوعية أو كَمِّيَّة، ومن مقاييسَ دقيقة قصدَ أخذِ قرار. قيَّم يعنِي فَهْمَ وتسليطَ الضَّوء على التَّصرُّف [بشكل] يُتيحُ أخذَ القرار بإحكام فيما يتعلَّق بالمُبادرات الآتية. قيَّمَ يعني [أيضًا] إجراء مُوازنة بين النتائج الحاصلة والنتائج المُنتظَرة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< إصدار أحكامٍ قِيميَّة أو إسنادُ قِيَمٍ لأشياءَ أو لأشخاصٍ وفقَ شرطٍ أو مجموعة من الشُّروط>>.

(Nadeau)

بيان: أقرّ مجمع اللغة العربية استعمال الفعل (**قيَّمَ**) والمصدرَ (**تَقييم**) للدّلالة على تقدير قيمة شيء ما؛ فقد ورد في المعجم الوسيط ما يأتي: (**قيّم**) الشيءَ تَقْييماً: قدَّر قيمتَه. (مج)؛ وانطلاقاً من المعنَى اللغوي الذي مُنِح لهذه الكلمة (قيّم) اشتَققنا المعنَى الاصطلاحِي؛ وهو إصدار حُكم قِيميّ في شأن مَسار أو مُنْتَج من المنتَجات انطلاقاً من مُعطَيات دقيقة ووَفْقاً لِمقاييس أو شروط محدّدة.

ك

الكِتاب شِبْه المَدرَسِيّ — Ouvrage parascolaire — Extracurricular book

<< وثيقة مَطبوعة تُكَمِّلُ الكتابَ القاعديّ؛ يَستعملُه المُتَعلِّمون ضمنَ مَسَار التعلُّم، وخارجَ الحَرَم المدرسيّ، خلالَ سنةٍ دراسية أو عدَّة سنوات>>.

<< [كتابٌ] مُعدٌّ كأداة للمراجعة والدَّعْم، واقْتِناؤُه كثيرًا ما تَشعُر العائلات بأنَّه ضروريّ [وخاصّة كراريس العُطلة وحوليات الامتحانات، وغيرها>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

المُميِّزات: يتميَّزُ الكتابُ شبهُ المدرسيّ بأنَّه: 1. يُجسِّد مقاصد أو أهدافًا عامَّة معدودة من أهداف منهاج رسميّ قيدَ الاستِعمال؛ 2. يُتَّخذُ لدعمِ المستوَى وتقويته خارجَ الحصص الرسمية؛ 3. يقترحُ أعمالاً تطبيقيّة كثيرة تكونُ مُرافِقَة، في كثير من الأحيان، بحلول؛ 4. يُؤلَّف وَفقَ منهجية تُتيحُ التعلُّمَ الذاتيّ؛ 5. يجري استعمالُه من غير توجيهِ المؤلِّف أو الأستاذ؛ 6. لا يُرافَق بدليل، ويُقْتَنَى بشكلٍ اختياريّ.

الوظائف: يؤدِّي الكتاب شبهُ المدرسيّ عدَّةَ وظائفَ؛ أهمها: 1. **الوظيفة التّكميليّة** : حيثُ يأتي ليُكمِّل الكتابَ القاعديّ إمّا باقتراحِ مُحتويات ونشاطات مُوازِية، وإمّا باعتمادِ منهجية تُتيحُ التعلُّم الذاتي الذي يَسمَحُ للمُتعلِّم أن يستطلعَ آفاقًا جديدة؛ 2. **وظيفة الدَّعم** : حيثُ يقترحُ مُحتوياتٍ ونشاطات تستهدفُ دَعْمَ وتَثْبيتَ التعلُّمَ الذي يُتيحُه الكتاب القاعديّ. 3. **الوظيفة العلاجِيّة** : حيثُ يأتي ليَقترحَ مُحتوياتٍ ونشاطات تستهدفُ تذليلَ الصعوبات التي تَعْتَرِضُ سبيلَ التعلُّم بوساطة شروح تعتمدُ مَبْدأَ التّبسيطِ والتمثيل والتدرُّج في مُعالجة المادّة؛ 4. **الوظيفة التطبيقية** : حيث يقترحُ عددًا كبيرًا من التمارين والنشاطات والأعمال التطبيقية المتدرِّجة في الصعوبة مُرافقَة بتوجيهات وحُلول.

دفاتر التمارين شبه المدرسية: وهي دفاتر استهلاكية (يكتُبُ فيها المتعلِّم في الفضاءات المخصَّصة) تشتملُ على تمارين ونشاطات مُتدرِّجة وَفقَ مِنهاج رسميّ ساري المفعول.

الكِتاب المَدرَسِيّ Text book Manuel scolaire

<< كلُّ كتاب يُجسِّدُ مِنهاجًا دِراسيًّا بِعَرضِ مُحتَويات مُهَيكَلة ومُكَيَّفة مُعدَّة خِصِّيصًا للاسْتعمالِ ضمن المَسار التَّعلُّمِيّ التعليميّ>>.

<< الكِتابُ [المَدرسيّ] وسيلةٌ مَطبوعة ومُهَيكَلة مُعدَّة للاسْتِعمال في مَسارِ التَّعلُّم والتَّكوين المُتَّفَق عليه>>.

(Richaudeau, F.)

<< الكِتابُ المدرسيّ أداةٌ مَطبوعة مُهَيكلةٌ قصدًا من أجل أن تندرجَ ضمنَ مسارِ التعلُّم بُغية تحسين نُجوعِه>>.

(Rogiers, X.)

<< كُلُّ كتابٍ مَطبوعٍ مُوجَّه للتّلميذ، يُمكنُ أن ترتبطَ به عدد من الوثائق السَّمْعِيّة البَصَرية ووسائل بيداغوجية أُخرى، يقوم بمُعالجةِ مجموعٍ أو أهمّ عناصر البرنامج الدِّراسيّ لسنة أو عدَّة سنوات دراسيّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< الكِتابُ المدرسيّ نمطٌ خاصٌّ من الكُتُب. إنَّه مُعَدٌّ لكي يكون دائمًا "بين الأَيْدِي" كما يُشيرُ إليه اسمُه [في الفرنسية]، ويشتملُ على أهمِّ ما ينبغِي أن يُعرَف في شأن مادَّة من الموادّ. يُعرَضُ بالكيفية التي تجعَلُه في مُتَناوَلِ [المُستَعمِلين] في أقصَى درجاتِه. يستنِدُ على برنامجٍ ويُقدَّم في شكلِ دُروس مع مُوَضِّحات وأشكال بيانية وخرائط مُرَافَقة بقواعد وأمثلة وتمارين متبوعة في بعض الأحيان القليلة بحُلول>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

النوع: يُمَيِّزُ المختصُّون نوعين أساسيين من الكُتُب المدرسية: **1. الكُتب المدرسية ذات التَّدرُّج المُنتظِم**: وضِمن هذا النوع من الكُتُب تُقدّم المعلوماتُ مُنظَّمةً وفق ترتيب سُلَّمِيّ في شكل فُصول ودُروس تشتملُ على التَّمهيد والتَّحصيل والدَّعم. وهي أدواتٌ إجبارية للتّعلُّم تُرفقُ، في الغالب، بدليل المعلّم أو الأستاذ؛ **2. المصادر والمراجع** : وتُؤدِّي دورَ تَكميل الكتاب المدرسيّ ذي التدرُّج المنتظِم. إنّ المصادر والمراجع تزخَرُ بالمعارف التي يُمكنُ أن يرجعَ إليها المتعلِّم في أيّة لحظة قصدَ تكميل أو إثراء معلومات أو توضيح مسألة. .. وهذا النمط من

الكُتب لا يستدعي، في الغالب، تنظيمًا للتَّعلُّم. وتُعدُّ كُتُب المطالعة والنُّصوص والقواميس وكتب القواعد مصادرَ ومراجع.

الشروط : مهمَّةُ الكتاب المدرسيّ بالغة الأثر؛ لذلك يجبُ أن يستجيبَ لعدد من المقاييس، إذا أُريدَ أن يكونَ ناجعًا: **1**. عرض المفاهيم وفق تدرُّج مُنتظِم يُراعي تجزئة المادّة إلى وحدات تعلّمٍ مُتوازِنة؛ **2**. الاشتمال على المسهِّلات التِّقنية؛ مثل: الفهارس، والجداول الألف بائيّ للمُصطلحات أو أسماء الأعلام أو المحتويات الخاصَّة؛ **3**. الاحتواء على مُسهِّلات التعلُّم؛ مثل الموضِّحات (الصُّوَر والرسوم ، والرسوم البيانية والأشكال والخرائط والنَّماذج...)؛ **4**. الاشتمال على مُحتويات تتميَّزُ بالحداثة والوَجاهة والصِّحَّة العِلمية، على أن تُعرضَ مُكيَّفةً مع مُحيط المتعلِّمين بأبعاده الروحية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية؛ **5**. التَّوافُر على درجة كبيرة من القابلية للقراءة من الناحيتين اللغوية والخَطِّيَّة؛ **6**. التوافُر على درجة من الجاذِبية وسُهولة الاستعمال.

الوظائف : يؤدِّي الكتابُ المدرسي عدةَ وظائف، أهمها: **1. الوظيفة العِلْمية** : وتتمثَّلُ في نقل المعارف المتعلِّقة بالمواد الدراسية إلى المتعلِّمين وفقَ مقاييسِ الصِّحَّة والتَّدرُّج، وبناءً على غربلة تسمحُ بانتقاء الجُرْعات المناسبة لسنِّ المتعلِّمين. والتدرُّج إمَّا أن يكونَ إِلْزامِياً قَسْرِيًّا (إذا تعلَّق الأمر بالمواد التي تستلزم ذلك؛ كاللغة والرياضيات)، وإمَّا أن يكون حُرًّا (إذا تعلَّق الأمر بمواد لا يستلزِم عرضُها تدرُّجًا مُحدَّدًا؛ مثل الجُغرافي ا والنُّصوص الأدبية)؛ (Seguin, R.) ونقول إنّ الكتاب المدرسيّ ينقُل المعارفَ إذا كانَ يُتيحُ للمُتعلِّم اكتسابَ مُعطيات خاصّة، ومفاهيم، وقواعد، وتراكيب، ووقائع ومُصطلحات. .. والاكتساب لا ينبغي أن يتوقَّف عند المعرفة البحتة، وإنَّما ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى تنمية كفاءات؛ **2. وظيفة هيكلة وتوجيه التعلُّم**: وهذه الوظيفة من أهمّ وظائف الكتاب المدرسي. وثمَّة أوضاعٌ تتعلَّق بتنظيم التعلُّم؛ أهمُّها: ا) الانطلاق من تجربة التلميذ العَمَلِيَّة للوُصولِ إلى الجانب النظريّ؛ ب) الانطلاق من الجانب النظريّ إلى التمارين التَّطبيقيّة ومراقبة التَّحصيل؛ ج) الانطلاق من التمارين التّطبيقية في اتِّجاه التَّصميم النَّظريّ؛ د) الانطلاق من العرض إلى الأمثلة؛ هـ) الانطلاق من الأمثلة في اتجاه الملاحظة والتحليل؛ **3. وظيفة تنمية القُدرات وترسيخ الكفاءات** : الكتابُ المدرسي لا يُرادُ به استيعابُ عدد من المعارف فحسب وإنَّما يُراد به أيضًا وبالدَّرجة الأولى تنمية القُدرات والكفاءات؛ ويتجلَّى الاهتمام الثَّاني هذا من خلال النشاطات والأعمال المختلفة التي يقترحُها؛ **4. وظيفة توجيه التعلُّم** : إذ يقوم الكتاب المدرسيّ بتنظيمِ وتوجيه إدراك وفهم التلاميذ للعالم الخارجي؛ ويتمّ ذلك من خلال: ا) التَّكرار والحِفظ وتقليد النَّماذج؛ ب) نشاط التلميذ الحُرّ والإبداعِيّ. **5. وظيفة دَعم المُكتَسبات** : وتقتضي عرضَ عددٍ وافرٍ من النشاطات بهدفِ إنجازِها بُغيةَ تثبيتِ المكتَسبات المعرفية وتنمية القُدرات والكفاءات؛ **6. وظيفة تقييم المُكتَسبات**: وتتجسَّد في اقتراح سَنَدات التَّقييم التكويني أو التقييم الذاتيّ في شكل نشاطات تسمحُ بمُراقبة تنمية القُدرات والكفاءات (Seguin, R.). **7. وظيفة إدماج المُكتسبات** : وتتمثَّلُ في إعادة "تشغِيل" المكتسبات السابقة في أوضاع جديدة، وفي مسار مُزدوجٍ: ا) الإدْماج العَموديّ؛ ويتمثَّل في ربطِ المعارف وإجادة الممارسة القَبْلِيَّة بالمعارف وإجادة الممارسة البَعْدِيَّة في المادّة الواحدة؛ ب) الإدماج الأُفُقي؛ وهو استغلال القُدرات والكفاءات المختلفة المكتَسبة خلال دراسة المواد الدراسية

المختلفة؛ (Rogiers, X.). **8. وظيفة المرجع**: حيثُ يُتَّخذُ الكتابُ المدرسيّ مرجعًا يرجعُ إليه المتعلِّم للبحث عن المعلومات الصَّحيحة والدَّقيقة، سواء كانت تركيبة كيماوية أو قاعدة نحوية أو تقنية من تقنيات التعبير...

الأهميَّة: للكتاب المدرسيّ أهمية قُصوَى وأثر كبير على الممارسة البيداغوجية؛ فهو: **1**. يُحدِّد مُحتَويات التعليم؛ **2**. يظَلُّ المصدرَ الأساسيّ للتَّعلُّم في جميع مراحل التعليم؛ **3**. يتجاوزُ بآثارِهِ آثارَ البرامج الدراسية؛ فقد أثبت البحوث بأنَّ نوعية التعليم تتحسَّن بإنتاج ونشر كُتُب مدرسية جيِّدة؛ **4**. مُمارسة المدرِّسين العمَلية تتوقّف بشكلٍ واسع على طرائق التعليم (أي الكتاب المدرسي)؛ **5**. يعرضُ تقسيمَ المادّة (وهو دَعْمٌ ثَمِين للمُدرِّسين). .. (De Corte, E.)

هيكلة الدرس في الكتاب المدرسيّ: العناصر التي تُكوِّن الدّرس أو الوحدة التعليميّة في الكتاب المدرسيّ هي في الغالب: **1**. التمهيد؛ وهو عُنصُرٌ يُتيح الدخول في جوّ الدرس، ويهدِف إلى جلب اهتمام المتعلّمين. وضُروبُ التمهيد متعدِّدة؛ منها: الأسئلة، واللَّمحة التّاريخيّة، والنّادرة، وإثارة مُعضلة، والهزل. **2**. التحصيل؛ وهو عنصر يجري فيه عرض المفاهيم الجديدة. ويتجسّد عرض المفاهيم الجديدة في الكتاب المدرسيّ في اقتراح الشُّروح النظريّة في شكل فِقْرات تتخلَّلُها العناوين والعناوينُ الفَرعيّة، وتقديم الأمثلة ووسائل الإيضاح ونصُوص الاستراحة الذهنيّة والحَفْز، والإحالة على وسائل تعليميّة أخرى. **3**. التطبيقات والتمارين.

الكِتَابَة — Writing — Ecriture

<< نشاطٌ مدرسيّ يهدِفُ إلى تعلُّم تِقْنِيات رسم الحُروف ورَسْم الكلمات من جهة، وإلى تعلُّم إنتاج نُصوص ذات دلالة تحترمُ القواعد اللّغوية المِعيارية من جهة أُخرى>>.

<< 1. تَمْثِيلٌ مَلموسٌ للفِكر بِوَساطَة نظام من الرموز الخطِّيَّة المُتَواضَع عليها التي تستنِد إمّا على الأصوات أو على المعاني. وسيلةُ تعبِير تهدِفُ إلى التَّواصُل. 2. نشاطٌ مُركّب لإنتاج نُصوص، ذاتِ الطّابَع الفِكريّ واللِّسانِي معًا، يستدعِي مهارات التَّفكير ومهارات لُغويّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< مادَّة دراسية غايتُها تعلُّم رَسْم الحُروف والأرقام بشكلٍ واعٍ ومَقْرُوء وسريع>>.

(Mialaret, G.)

<< نشاطٌ مُعقَّدُ لإنتاج نصوص فِكرية ولسانية في آن واحد، يقتضي مَهاراتِ تَفْكير ومهاراتٍ لُغوية>>.

(مالمكيست وآخرون عن Legendre)

بيان: لا بُدَّ، في الممارسة البيداغوجية، من تمييز الكتابة التي يُرادُ بها رسمُ الحروف والكلمات، أي الخطّ، في إطار تدريب المتعلِّمين سواءٌ كانُوا صغارًا أو كبارًا، عن الكتابة التي يُرادُ بها تدريبَ هؤلاء المتعلِّمين على إنتاج نُصوص من تِلقاءِ أنفُسِهم.

الكتابة/ التعلُّم: لا يُمكنُ أن يحصُلَ تعلُّمٌ مَنهَجيّ ولا تقدُّم عِلميّ (بالمعنَى الواسع لكلمة عِلم) من غير الكتابة أي ممارسة الكتابة والتَّدوين. ولا يُمكنُ أن يُصبحَ الشَّخصُ مُتعلِّمًا إلاَّ بمُمارسة الكتابة؛ ولذلك ربط القرآن الكريم التعلُّم بالقَلم؛ قالَ تعالَى: **﴿ اِقْرَأْ ورَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الإِنْسانَ ما لَمْ يَعْلَمْ﴾**. سورة العلق. الآية 5/3 فالكتابة؛ أي القُدرة على إنتاج نُصوص مُهيكلة ومُنظَّمة سواء كانت علميّة أو أدبية، هي فقط التي تُميِّز المتعلِّم عن غير المتعلِّم.

نِظاما الكِتابة : <<يوجدُ نظامان للكتابة: **1. النظام التَّصويريّ** ، الذي يُمَثِّلُ فيه الكلمةَ رمزٌ وحيدٌ وغريبٌ عن الأصوات التي يتألَّفُ منها. هذا الرمز يتعلَّقُ بالكلمة كُلِّها، ومن ثَمَّ بالفِكرة التي يُعبِّرُ عنها. المثالُ التقليدي لهذا النِّظام هو الكتابة الصينية [أو الكِتابة الهِيرُ وغْليفيَّة]. **2. النظام الصَّوتي** ، الذي يهدفُ إلى إعادةِ الأصوات التي تَتوالَى في الكلمة. الكِتابات الصوتية كتاباتٌ مَقْطَعية حينًا، وألف بائية حينا، أي كتابات مُؤسَّسة على عناصر الكلام [أو القول] غير القابلة للاختصار>>. (Saussure, F.)

أصل الكتابة العربية : الكتابةُ العربية تفرَّعت عن الكتابة الألف بائية التي اخترعَها الفينيقيُّون في القرنِ الخامسَ عَشرَ قبلَ الميلاد.

الكُتَّاب

<< قِسمٌ خاصٌ يتولَّى فيه مُدرِّسٌ تعليم الصِّبية الكتابة والقراءة وتَحفيظ القُرآن الكريم نَظيرَ أَجرٍ يدفعُهُ أولياؤُهم>>.

بيان: المراد بالقِسم الخاصّ أنَّه ليس عُموميًّا.

تاريخ : الكَتاتيب والزوايا كانت الملاجئَ الوحيدة التي لجأت إليها الشُّعوب العربية والإسلامية أثناء حِقَب الاستِعمار لمنحِ أبنائها الصِّغار مبادئ القراءة والكتابة والعلوم الشَّرعية.

كراسُ النُّصوص **Cahier de textes**

<< 1. كراسٌ فرديّ خاصٌ يستعملُه تلاميذُ المرحلة التَّكْميليَّة والثانوية لتسجيل المهامّ اليوميّة استعدادا للدُّروس المُقبلة؛ 2. كراس إجباريّ خاصٌ بكُلّ قِسمٍ مُقسَّمٌ على حسبِ الموادّ الدراسيّة، يقومُ كلُّ مُدرِّس بتدوين الأعمال التي أنجَزها القِسم أثناءَ الدرس بالإضافة إلى الفُروض المنزلية استعدادًا للدرس المُقبِل>>.

بيان: كراس النصوص إجباري في التعليمين المتوسط والثانوي، يسجّل فيها الأساتذة يومياّ ما يُنجِزونه من دروس، يضطلع أحد تلاميذ القسم بوضعه في بداية كلّ حصّة بين أيدي الأستاذ وتسليمه إلى الإدارة عقب انتهاء الحصص اليومية.

الكراسُ اليَوْمِيّ Cahier journal

<< كرَّاسٌ خاصٌّ بِمُدرِّس التعليم الابتدائي يُسجِّلُ فيهِ يوميًّا جميعَ الدروس والنَّشاطات المُزمَعُ إنجازُها>>.

بيان: من المِفتَرض أن يُدوِّن المدرس في الكراس اليومي المعطَيات الآتية: **1**. النشاطات التي يُنجِزُها المتعلِّمون مثل التعبير الشفوي والقراءة والرياضيات؛ **2**. الكفاءة المستَهدفَة؛ **3**. الهدف العامّ لكلّ نشاط؛ **4**. الهدف الخاصّ المرادُ بُلوغُه من خلال الحصَّة.

الكَسَل Laziness Paresse

<< التَّثاقُل والفُتور عمّا لا ينبغِي التَّثاقُل عنه>>.

(المعجم الوسيط)

<< نُفورٌ من الجُهد، والنَّشاط والعَمل>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: ظلّت كلمةُ (الكَسَل) تحملُ إلى حدِّ اليوم إيحاءً خُلُقِيًّا؛ فالكَسلُ صفةٌ مذمومةٌ مُتَّهَم صاحبُها.

سبب الكسل: يرجعُ الكَسلُ المدرسي إلى أسباب: **1**. العوامل الفيزيولوجية (يُمكنُ أن تكون سببًا للكسل)؛ **2**. الكَبْت الوِجدانِيّ؛ **3**. ضُعفُ الدَّافع (الحَفْز) والاهتِمام؛ **4**. طرائق تعليم تجاوزها الزمن؛ **5**. برامج ووسائل تعليمية غير مُناسبة.

الكَفَاءَة Competency Compétence

<< الكَفاءةُ عِبارةٌ عن مجموعةٍ مُندَمِجةٍ من القُدُرات تُتيحُ بشكلٍ عَفْويّ إدراكَ وَضْعٍ من الأوضاع والاستِجابة له بشكلٍ يتميَّزُ بالوَجاهَة نِسبِيًّا>>.

(Rogiers, X.)

<< مجموعُ المعارِف وإجادة المُمارسة (Savoir-faire) **وحُسن التَّصرُّف** (Savoir-être) **تُتيحُ القِيَامَ بشكلٍ مُناسبٍ بدور أو وظيفةٍ أو نشاط>>.**

(D'Hainaut)

<< قُدرةٌ على التَّصرُّف بفَاعِلية في نَمطٍ مُحدَّد من الأوضاع، قُدرةٌ تستنِدُ على المعارف، ولكن لا تقتصِرُ عليها>>.

(Perrenoud, P.)

<< مَهارة مُكْتَسَبة، بفضلِ استيعابِ معارفَ وَجيهَة [وبفضل] التَّجربة، وتتمثَّلُ في حَصْرِ وحلِّ مُشكِلةٍ خاصَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< الكَفاءةُ تُمثِّلُ ما يقدِرُ الفردُ على إنجازِه. والحِيازةُ على الكَفاءةِ يعنِي امتلاكَ معرفة أو إجادة مُمارسة ذات نوعية مُعتَرَف بها، في مجال مُحدَّد. والفرد الكُفءُ هو من يُثْبِتُ مَعرفتَه، أو الخبيرُ في ميدانٍ ما>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

<< قُدْرَةٌ في ميدانٍ ما، أو قُدرةٌ على إنتاجِ هذا التَّصرُّف أو ذاك>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< خاصِّيَّةٌ إيجابية لدَى الفرد تُثبتُ قُدرتَه على إنجاز مهامّ مُحدَّدة>>.

(Dictionnaire encyclopédique عن Huteau, M.)

<< نِظامٌ من المعارِف النَّظريّة والإجرائية، المُنَظَّمَة في شكلِ صُورٍ (خُطط) ذِهنيّة عَملِيّة تَسمَحُ إزاءَ عائلة من الأوضاع، بالتَّعرُّف على مهمَّة مُشْكِلة، وحلّها بعملٍ ناجع>>.

(Rey, B. عن Gillet, P.)

بيان : الكفاءةُ هي القُدرةُ على التَّصرُّف بفاعلية في نمطٍ مُحدَّد من الأوضاع بتجنيد عدد من المعارف. ..

<<فلِمُواجهةِ وضعٍ ما، بأحسن نُجوعٍ مُمكن، نقومُ عادةً بإدخالِ مجموعة مُتلاحمة من الموارِد المعرفيّة التَّكميليّة من بينِها المعارف (. ..) وهذه المعارف عِبارةٌ عن تمثيلٍ للواقِع، قُمنا ببنائِه وخزنِه أثناءَ تجربتِنا وتكوينِنا (. ..) فمُعظَمُ المِمارسات تقريبًا تُجنِّدُ بعضَ المعارِف؛ معارِف بسيطة ومُتفرِّقة في بعضِ الأحيان، ومُركَّبة ومُنتظِمة في شكلِ شبكاتٍ في أحيان أُخرى. ولهذا السبب مثلاً، ينبغِي توافُر معلومات واسعة من أجلِ:

- تحليل نصٍّ وإبرازِ نِيَّاتِ الكاتِب فيه؛
- الترجمة من لُغة إلى لُغةٍ أُخرَى؛
- الاسْتِدلال من أجلِ إقناعِ مُرتابٍ أو خَصْم؛
- بناء فرضية وإثباتها؛
- التعرُّف على مُشكلة عِلمية وحصرها والقيام بحلِّها؛
- كشف فَجْوَة في استدلال مُتكلِّم؛
- مُفاوضة وقِيادة مشروع جَماعِي.

الكفاءات التي تُجسِّدُها هذه الأعمال ليست معارف وإنَّما تستعمِلُ، وتُدمِجُ، وتُجنِّدُ معارفَ >>. (Perrenoud, P.)؛ ولتبسيطِ الأمر أكثر هاكَ المثلَ الآتِي: إذا افترضنا أنَّ كتابةَ رسالة إدارية وفقَ المعايير المعروفة كفاءة؛ فإنّ هذه الكفاءة تستدعِي تجنيدَ واستعمالَ وإدماجَ ثلاث فئات من المعارف: **1**. المعارف المرتبطة بكتابة الرسالة الإدارية (ضبط عناصر الرسالة من تاريخ، ومُرسِل، ومُرسَل إليه، وموضوع، ومرجع، وعبارة استهلال، وعبارة التحية

الختامية، وإمضاء. .. وتحديد مكان كلٍّ منها في الصفحة)، **2**. المعارف المرتبطة باستعمال اللغة؛ **3**. المعارف المرتبطة بموضوع الرسالة. **فكتابة رسالة إدارية إذًا كفاءةٌ تُجنّد عدَّة موارد معرفية** هي معرفة تقنية كتابة الرسالة الإدارية، ومعرفة اللغة وقواعدها، ومعرفة موضوع الرسالة.

الكفاءة ومُواجهةُ وَضْع : << من أجل مُواجهةِ وضعٍ ما في أحسن حال يجبُ علينا عُمومًا تجنيد عدّة مواردِ معرفية مُتلاحمة ومتكاملة، من بينها المعارف [البحتة]. الكفاءةُ ليستْ مُجرَّدَ إنشاء علائق بين معارفَ، ونماذجَ عمَلٍ، وإجراءات. والتَّكوين على أساس الكفاءات لا يَقودُ إلى إدارةِ الظهر لاستيعاب المعارف. غير أنَّ مَلَكة معارفَ كثيرة لا تسمَحُ، تِلقائيًّا، تجنيدَها في أوضاع النشاط اليومي أو [المِهْنِيّ] (. ..) فبناءُ الكفاءات [أمرٌ] وثيق الارتباط بتكوُّن الصُّوَر [الذهنية] الخاصَّة بتجنيدِ المعارف عن دِراية، وفي الزمن الحقيقيّ، لصالح عملٍ ناجع >>. (Perrenoud, P.)

<< لا تُوجدُ كفاءةٌ قارةٌ إلاَّ إذا كانَ تجنيدُ المعارِف يتجاوَزُ التَّردُّدَ التَّأَمُّلِيّ الذي في مُتَناوَل كلِّ الناس، وحرَّكَ صُورًا [ذِهنية] مُكوَّنَة>>. (Perrenoud, P.)

طبيعة الكفاءة : الكفاءة تُؤلِّف مجموعات مُهيكلة تنتظِمُ عناصِرُها وتَتَّسِق، وتترتَّبُ وفق رُتَبٍ سُلَّمِيَّة قصدَ الاسْتِجابةِ للمطالبِ التي ينبغِي أن تُنْجَز (...) وليسَ للكفاءة انسِجامٌ نَفْسِي (بسيكولوجي): حيثُ يُمكنُ أن تشتملَ على معارف أو إجادة الممارسة، أو على الاستِدلال، أو على صُوَر حسيّة حَركية، إلخ. الذي يجعلُها وحدةً هو نفعُها، أي النشاطُ الاجتماعيّ التِّقنيّ الذي تُفضي إليه. إنَّما غيرُ مُتجانسة في مُكوِّناتها، مُتجانسةٌ في قصدِها. (Rey, B.)

الكفاءة خاصَّة: الكفاءة خاصَّةٌ دائمًا، أي إن حقلَ إجرائِها محدود جِدًّا. بِمُجرَّد ما يتِمُّ تحديد الكفاءة من خلالِ وظيفتِها فهي خاصَّة، إذ أنَّها تنطبق على وضعٍ أو على عائلة من الأوضاع. (Rey, B.)

الكفاءة/ الموارد : الكفاءةُ تقتضِي سلفًا "وُجودَ مَوارِدَ قابلةٍ للتَّجنيد"، لكنَّها لا تمتزجُ بهذه الموارد، بل بالعَكس تُضيفُ إليها عن طريقِ التَّكفُّل بإحداثِ تلاحُمِها الوظِيفِيّ قصدَ عملٍ ناجع في وضعٍ مُركَّب. والموارد ليستْ مِلكًا خاصًّا لكفاءة مُحدَّدة، ما دامَ في إمكانِ كفاءات أُخرَى أن تقومَ بتَجنيدِها. ويُمكنُ للكفاءةِ أن تشتغِلَ هي نفسُها وكأنَّها "مَوْرِد" تُجَنِّدُه كفاءاتٌ أوسَعُ منها. (Perrenoud, P.)

الإيديولوجية: المقارَبة عن طريق الكفاءات لا تتعارضُ مع الثقافة العامَّة، اللهُمَّ إلاَّ إذا منحناها توجيهًا موسوعِيًّا (Perrenoud, P.). غير أنّه يُمكنُ أن تُستَغلَّ إيديولوجيًّا؛ وقد يتجلَّى ذلك في التَّنائِي بشكل مُفرط عن المعارف ذات الطَّابع الثقافي أو الحضاري أو الوِجدانيّ، والاقتصار على الكفاءات الوظيفية بدعوَى الاستجابة لحاجات المجتمع وسوق العَمل.

الكفاءة / الموادّ الدراسية: نظريًّا تقومُ الكفاءة بتجنيدِ معارفَ مُعظَمُها مُرتبطٌ بمواد دراسية. (Perrenoud, P.)؛ فالكفاءات شديدة الارتباط بالموادّ الدراسية؛ فه .ي<< تجنّد معارفَ مُعظمُها يتعلَّقُ بالموادّ [الدراسية]، وستظلّ كذلك (...) وإذا كانت الكفاءات، في أغلبِها، مُرتبطةً بمعارفَ خاصّة بالمواد، فذلك لأنَّ المواد [الدراسية] تُنظِّم

عالَمَ الشغل وعالم البحث أيضًا >>. ثمّة أوضاعٌ مَلَكَتُها تَستَمِدُّ، أساسًا، موارِدَها من مادّة دراسية واحدة؛ مثل كتابة حكاية، أو تفسير ثورة، أو بيان تحوُّلات جُغرافية، أو تشريح أرنب. .. تُجَنِّدُ معارفَ "مَوادِّيَّة" مُختلفة، وإنْ كانت جميعًا تستدعِي إجادة مُمارسة مَنهجيّة تشترِك فيها عددٌ من الموادّ، ومن الصُّوَر الذهنية والتّواصُليَّة الأكثر عموميّة. وثمَّة أوضاعٌ أُخرَى ملكتُها تُستمَدُّ من مواردِ عدد من الموادّ الدراسية المعروفة. إنَّها أوضاعُ الحياة الكثيرة، خارجَ المدرسة، في عالَمَ الشُّغل أو غيرِه. وتوجَدُ أوضاعٌ مَلَكَتُها لا تَستدعِي المعارفَ الخاصّ ـة بالموادّ . باستِثناء لُغة المَنْشَإ التي تسبق التعليم. وترجِع فقط إلى معارف ناتجة عن التجربة أو الممارسة. فإلى أية مادَّة نلجأُ عندما ننظّم حفلَ زفاف، أو نقومُ بترويض حصان؟ (Perrenoud, P.)

الكَفَاءَة الإدْماجِيَّة
Compétence d'intégration

<< كفاءة تُتِيح تجنيد عددٍ آخَر من الكفاءات>>.

مثال: " التَّبادُل والمراسلة بوساطةِ الرسائل من أجلِ الإعلام والتَّواصُل" كفاءةٌ إدماجِيَّة في لُغةِ المنشإِ، تُجَنِّدُ عددًا من الكفاءات الخاصَّة:

- اِنتقاء المعلومات المناسبة؛
- تنظيم الرسالة وفق الهَيكلة العامة المناسبة (التاريخ، عبارة الاحترام...)؛
- ضمان الانسجام بين الجُمل (أزمنة الأفعال، والروابط، وبيانات مكانيّة وزمنية)؛
- استعمال المفردات المناسبة للمُحتَوى؛
- بناء جُمل صحيحة؛
- احترام قواعد الإملاء؛
- عرض النصّ على الصَّفحة بشكلٍ مُرضٍ.

الكَفَاءَة الخِتامية
Compétence terminale

<< كفاءة يَتِمّ اكتِسابُها إثرَ مَسارِ تعلُّمٍ طويل نسبِياً؛ هي الكفاءة المُستهدفة خلالَ سنة دراسية أو طور دراسيّ أو منهاج محدَّد >>.

بيان: يجري تفريغُ الكفاءة الخِتامية عادةً إلى العدد الضروريّ من الكفاءات القاعدية.

مثال: إثْرَ دراسَة مُقرَّر السَّنَة الأولى من التعليم الثانويّ في مادّة الأدب والنصوص يَصيرُ المتعلِمُ قادرًا على التَّعرُّف على النصّ الشّعري الجاهليّ من بين نُصوص تنتمي إلى عُصور أُخرى، ويُحدِّدُ أهمّ مُمَيِّزاتِه.

الكَفَاءَة القاعدية

Compétence de base

<< كفاءة يُعَدُّ اكتِسابُها أمراً ضرورياً لمُواجهة تعلُّمٍ جديد>>.

بيان: يجري تفريغُ الكفاءة القاعدية عادةً إلى العدد الضروريّ من الأهداف التعلُّمية.

الكَفَاءَة اللسانية

Compétence linguistique **Linguistic competence**

<< القُدرة على إصْدارِ جُمل مُطابقة لقواعد اللغة وعلى تَمييز الجُمل الصَّحيحة عن غيرِها>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation))

الكَفَاءَة المُستَعرِضَة

Compétence transversale

<< كَفاءةٌ منهجيّةٌ تتجاوزُ إطارَ المادّةِ الدراسية الواحدة لِتَرْتَبِطَ بعدّة مواد وعدّة مجالات>>.

مرادف: الكفاءة الاستعراضيّة

مثال : ملكة منهجية تحليل نصّ كفاءة استعراضية إذا كانت هذه الملكة تُتِيح تحليل شتّى أنواع النصوص سواء كانت أدبية أو سياسية أو تاريخية أو غيرها.

بيان : الكفاءةُ الاستِعراضيّة << شديدةُ الارتباط بالكفاءات المتَّصِلة بالموادّ [الدراسية]، ذلك أنّهما تلتقيانِ عندَ نُقطةِ تقاطُع المواد المختلفة. إنّها لا تُمَثِّلُ المساعِي الأساسيّة للتَّفكير القابلة للتَّحويل من مادة إلى أُخرى فحَسب، وإنَّما تشمُل أيضًا جميعَ نقاطِ التَّقاطُع الاجتماعية، والمعرفية، والوِجدانيّة، والثَّقافيَّة، والنَّفسية الحَرَكيَّة بينَ المتعلِّم والواقِع الذي يُحيطُ به>>. (Perrenoud, P.)

الكَلِمَة

Mot **Word**

<< لفظ منطوق أو مَكتوب، يتكوّن من أصوات أو حُروف، يَدُلُّ على مَعْنًى مُستَقِلٍّ بِذاتِه>>.

<< 1. عُنصُر لِسانٍ من الألْسُن يتكوَّن من عدد من المقاطع والأصوات، ويدلُّ على شيءٍ أو فِعل أو حالَة أو صِفة. 2. ارتِباط دالٍّ بِمَدلول، يتألَّف من مَفهوم ومن تالِيَة صوتيّة، تتعلّق باستعمال هذه الكلمة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< اسمٌ وفِعلٌ وحَرفٌ جاء لِمَعْنًى ليسَ باسْمٍ ولا فِعل>>.

(سِيبَوِيه)

<< اللفظةُ الدَّالّةُ على مَعْنًى مُفردٍ بالوضع>>.

(الزمخشري عن حنفي بن عيسى)

<< ما لا يَدُلُّ جُزْؤُه على شيءٍ من مَعناه>>.

(حنفي بن عيسى)

الكَلِمَة المِفْتاحية — Key word — Mot clé/clef

<< الكلمة التي تحتلُّ مركز الصَّدارة في النَّصِّ أو الجُملة>>.

<< كلمةٌ تَصفُ واحدًا من سِماتِ النَّصِّ الخاصّة. عددٌ مَحدودٌ من الكلمات المَفاتيح يسمحُ بفهم المعنَى الرَّئيس في نصٍّ من النُّصوص>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< الكلمة التي تحملُ المعنَى الأساسيّ في الجُملة أو في النصّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

ميزة: من ميزات الكلمات المِفتاحية أنّها تَتكرَّر ضِمن الفقرة أو النصّ.

مثال: في النصّ الآتي كلمتان مِفتاحيتان كُتِبَتا بالخط الغليظ: << إنّ **الانتِباهَ** هو عمليةُ توجيه الذهن إلى شيء ما، فهو مرحلة تحضيرية لعملية **الإدراك**، فكلّ إدراك لا بُدّ له من انتباه. فكأنّ وظيفة الانتباه هي توجيهُ شُعور الفرد نحو الموقف المراد إدراكُه؛ فهو عملية عقليّة تسبق الإدراك دائماً>>. (نُلاحظ تَكرار وُرود الكلمتين مراراً).

الكُلِيَّة — Faculty — Faculté

<< وحدةٌ بيداغوجية في جامعة>>.

(اليونِسكو)

<< مؤسَّسة من مؤسَّسات التعليم العالي العُمومية أو الخاصَّة. نَحو: كلية علوم التربية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< مُؤسَّسةٌ من مُؤسَّسات التعليمِ العالِي، مُلحقةٌ بجامعة، مُتخصِّصة على حسبِ الفُنون البارزة المُدَرَّسة>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

ل

اللِّسانُ — Language — Langue

<< نِظامٌ من الرُّموز التَّعسُّفِيّة [الاعتِباطية] المُترابطة والمُتَّصِلة بعضِها ببعض وَفقَ قواعدِ النحو، بوساطتِه يقوم أعضاء جماعة بتَمثيل الواقِع والتَّواصُل فيما بينَهم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< وسيلة تواصُل وتعبير>>.

(Martinet, D.)

اللِّسان/ الكلام (القول)/ اللغة: إنّ **اللسانَ** وفقَ نظرية (Saussure) عبارة عن ناتِج اجتِماعيّ (شيء من إنتاج المجتمَع) يشتركُ فيه جميع أعضاء الجماعة التي تستعمِلُه؛ فالعربية، مثلا: "ملك" لجميع الناطقين بها دون استِثناء، غير أنّ اللسانَ مُستقِلٌّ عن الفرد الذي لا يستَطيعُ أن يُدخِل عليه تعديلاً. ومن هنا فاللسان يُقابِلُ الكلام (القول) الذي يُمثِّل الجانب الفَرديّ للغة.

اللسان والفِكر : يؤكّد (Piaget) أنّ هيكلة الكلام (القول) تُسهِّل هيكلة الفِكر والعكس. فاللسانُ ليسَ مجرَّدَ وسيلة للاتّصال، إنّه أداة للتَّمثيل والتَّصوَّر ومن ثمّ أداةٌ للتَّفكير.

اللسان والمعرفة: اللسان هو رافِدُ الفِكر والمعرفة، ومن ثَمّ فهو يُتيحُ الوُصول إلى مجموع المعارف المتَوافرة. ومن غير معرفة جيِّدة للسان فإنّ التحصيل المعرفيّ يُمكن أن يتعطّل بشكل خطير.

اللِّسانُ الأجنَبِي الأوَّل — Second language — Langue seconde

<< اللِّسان الأجنَبِيّ الَّذي يشرعُ المُتعلِّم في دراستِه إثرَ انقضاء فترةٍ على بدء تَمدرُسِه>>.

<< اللسان عَدا لِسان التعليم الَّذي يَكتَسِي طابعًا إجباريًّا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تَصْوِيب: يَشيعُ استعمالُ عبارة" **لغة أجنبية**" والصَّواب هو "**لسان أجنبِيّ**".

اللسان الأجنبيّ الأول في الوطن العربي: اللسان الأجنبيّ الأول في التعليم في الجزائر وفي تونس وفي المغرب هو اللسان الفرنسيّ، وفي مصر ومُعظَم دول المشرق هو اللسان الإنجليزيّ.

لِسَانُ التَّعليم Teaching language Langue d'enseignement

<< اللسانُ الَّذي يُمنحُ به التعليم في مؤسَّسات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانَويّ والجامِعِيّ في بلدٍ ما>>.

<< اللِّسانُ الَّذي يُمنحُ به التعليم في مُؤسَّسة ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تَصْوِيب: يَشيعُ استعمالُ عبارة" **لغة التعليم**" والصَّواب هو "**لسان التعليم**".

ملاحظة: نظراً لِشُيوع استعمال لفظ (اللغة) بدلا من لفظ (اللسان) يُقبل تَجاوُزاً هذا الخطأ.

ملكة لسان التعليم : الوُصول إلى قدر كبير من ملكة لسان التعليم ضروريّ لحُصول تعلّم مُتَوازِن لفُروع المعرفة المختلِفة. وينصبُّ الجُهد في هذا الصَّدَد على: **1**. مهارة فهم النصوص المختلفة؛ **2**. مهارة إنتاج نصوص مُتنوّعة وفق مُتطلَّبات أوضاع مُختلفة سواء كانت نصوصاً كتابية أو شفوية.

الّلسَانِيَّات Linguistic Linguistique

<< مادَّةٌ موضُوعُها هو التحليلُ العِلمِيّ للّسان، وتُقابِلُ النَّحو، وخاصَّة باستِبعاد وجهة النَّظر المِعياريَّة>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< دراسةٌ عِلميّة للّغة والألْسِنَة الطبيعية. المادَّةُ التي تُنجزُ هذا النَّمَطَ من الدراسات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< علمٌ يُحاوِلُ أنْ يفهَمَ اللِّسان من ناحية البُنَى الداخِلية>>.

(Gleason, H.A.)

<< الدراسة العِلمية للُّغة البشريّة>>.

(Martinet, A.)

بيان : << تدخُلُ في مَضمون لفظةِ "اللِّسانيَّات" كلّ النظريات والمفاهيم والمناهِج العلمية التي تتناولُ اللّسانَ كظاهرةٍ موضوعية، وتُحاول تفسِيرَها بالاعتِماد على التجربة والاستِدلال العَقْلِيّ سواءٌ كان من إبداعِ اللِّسانِيِّين الغربيِّين أو غيرهم أو من مُواصلةِ البحث اللسانيّ الذي ابتدأه الخليلُ بْنُ أحمد وأصحابُه >>. (عبد الرحمن حاج صالح)

مهمة اللسانيات: << مهمة اللسانيات هي: **1**. القيامُ بوصفِ وتأريخ كلِّ الألسنة التي يُمكن أن تصلَ إليها، ما ينجرُّ عنه القيام بتأريخ عائلات الألسنة، وضبط اللّسان الأصليّ لكُلِّ عائلة؛ **2**. البحث عن القوى الموجودة بشكل مُستمرّ وشامل في جميع الألسنة، واستخلاص القوانين العامّة التي يُمكنُ أن تُفسِّرَ جميع الظواهر الخاصَّة في التاريخ؛ **3**. حصر ماهيتها وتعريف نفسها>>. (Saussure, F.)

اللَّعِب التَّرْبَوِيّ — **Pedagogical game** — **Jeu éducatif**

<< لعب يهدفُ إلى تحصيل المعارف، وتنمية القُدرات النفسية الحركية، وبعث المواقف الوِجدانية>>.

<< لَعِبٌ جَرَى تَصميمُه من أجلِ إثارَةِ التَّحصِيلِ المَعرِفيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

خصائص: لكُلِّ لَعِب أربعةُ خصائص أساسية: **1**. عُنْصُر النِّزاع والصِّراع سواءٌ كان ذلك بين اللاعِبين، أو مع الحظّ، أو ضِدّه؛ **2**. عُنصُر المراقبة؛ ويقتضي عددًا من القواعد البسيطة أو المعقَّدة، المتَميِّزة بالثَّبات والمرونة؛ **3**. فترة توقُّف، أو نهاية اللعبة؛ **4**. مظهرٌ اِصطناعيّ يجعلُ اللعبَ، وإنْ كانَ مُماثلاً لصِراعِ الحياة، ليس الحقيقة. ويبدو أنَّ اللعب التربوي يتوافرُ أيضًا على خاصيّة خامسة؛ وهي: تحديد هدفٍ تعلُّمِيّ.

اللُّغَة — **Language** — **Langage**

<< نظامٌ من الرُّموز المُتَواضَع عليها والخاصَّة بمجالٍ أو بِنَشَاطٍ ما. نَحو: لُغة الفلاسفة، ولغة التربية، ولغة الإعلام الآلي. مجموعُ الحروف والكلِمات والرُّموز المَكتوبَة أو الخطِّيَّة أو المَنطوقَة أو الحَركية التي تتلاحم وَفقَ قواعدَ بِهَدَف تبليغِ معلومات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المُستَوى: الدراسات اللسانية تُبيِّنُ أنّ للغة مُستَوَيين: **1**. بناءٌ ظاهر: الأصوات أو التَّمثيل الخَطّي للغة؛ **2**. بناء مُستَتِر: المِعْنَى. هذان المِستَويان مُرتَبطان في شكل مُعقَّد بوساطة نظام من القواعد يُطلق عليها اسم النحو؛ وهي قواعد تسمَحُ بفهم الجُمل لأنّ المعنَى لا يُستَخلَص من الكلمات وفي تتابُعها.



المَادَّة　　**Matter**　　**Matière**

<< جزءٌ من فرعٍ من فروعِ المعرفة يُقرِّرُها برنامجٌ دراسيّ ساري المَفعول>>.

<< ما هو موضوعٌ للتَّعليم و للدراسة المَدرسيَّة>>.

(Le Petit Robert)

بيان: المعارف العلمية تنتظِم وفقَ فُروع كثيرة مثل علوم الطبيعة والحياة، والرياضيات، والجغرافيا، والأدب، والتاريخ، والفلسفة، والفِيزْياء، والكيمياء ... وهذه العُلوم لا تُقدَّم في شتَّى مراحل التعليم في شكلها الخامّ، وإنَّما يجري **تنظيمُها وتجزئتُها وتكييفُها** في شكل موادّ دراسية يتيَسَّرُ تناوُلُها. فالمادة الدراسية إذًا ليست هي المعرفة كما صدرتْ عن العلماء والمختصِّين، وإنَّما هي **المعرفة التي تَتِمُّ مُعالجَتُها تربويًّا حتَّى تكونَ مُستَساغةً لدى المُتعلِّمين.**

مُعالجةُ المادَّة: طريقةُ مُعالجةِ المادَّة من المسائل التي ينبغِي أن يتِمَّ الفصْلُ فيها في المناهج الحديثة بإعطاء بياناتٍ عن الطريقة المختارَة. وبشكل عامٍّ ثمَّةَ طريقتان لمعالجة المادَّة: **1**. الطريقة التي تعتمِدُ مَبدأَ العرضِ السَّريع (Cursif) الذي يُعْنَى بالنِّقاط المختلفة التي تخضَعُ للمُعالجة بشكل تَدريجيّ، وبالعَلائق التي تربطُ مختلف الأقسام. وتُعتَمدُ هذه الطريقةُ في تدريسِ الموادّ التي تتميَّزُ بِبُناها التَّسَلْسُلِيَّة؛ مثل الرياضيات واللغات؛ **2**. الطريقة التي تعتمدُ مبدأَ "النَّمْذَجَة" (Exemplatif) التي يُلجأُ إليها لاعتِبارات عمَلِيَّة؛ حيثُ إنَّها سبيلٌ ناجعٌ لمحاربة كثافة المادَّة؛ وتتمثَّلُ في انتقاء "نماذج" مُمثِّلة لعدد كبير من المحتَويات؛ مثل اختيار مُعلَّقة امرئ القيس كنموذجٍ يُمثِّل المعلَّقات الجاهلية. ويُلجأُ إلى طريقة مُعالجة المادَّة وفق مبدإ النَّماذج في موادّ مثل التاريخ والجُغرافية والنُّصوص الأدبية، وفي مراحل التعليمين المتوسط والثانَوي. فتدريسُ التاريخ مثلاً، لا يُرادُ منه استيفاءُ جميعِ الأخبار والأحداث، وإنَّما التدريب على "التفكيرِ التاريخيّ" لاكتساب كفاءة تمييزِ الأحداث الحاسمة عن غيرِها، وعلى تحليلِ المقدِّمات والأسباب لتوقُّعِ الآثار والنتائج.

المَادَّة القَاعِدِيَّة — Basic skill — Matière de base

<< مَعارِفُ هي أدواتٌ للتَّحْصِيل؛ مثل: القراءة، والكتابة، والحِساب، ومهارات البحث في مرجِع، والمعارف الإعلامية...>>

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< مادّة تَشتَمِل على مجموعة من المفاهيم الضروريّة لِتَحْصِيل المعارف الآتية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مُرادف: معرفة أداتية، ومعرفة أساسية.

بيان: المعارف القاعديّة هي المعارف التي تُتَّخذ وسائل لتحصيل معارف جديدة، أو اكتسابِ كفاءات أو تنمية مواقف؛ فتعلّم القراءة، مثلاً، مادّة قاعديّة تتيحُ تحصيل معارف تندرج ضمن موادّ مُختلفة كالعلوم الطبيعية والتاريخ والفلسفة...

مَا وراءَ المَعرفة — Metacognition — Métacognition

<< المعرفةُ التي نَملِكُها عن مَسارِنا المَعْرِفِيّ، وعن إنتاج هذا المسار، وكلِّ ما له صِلةٌ به، مثل الخواصّ الوجيهة لتعلُّم معلومات أو مُعطَيات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< المعرفةُ أو النَّشاط المعرِفيّ الذي يتعلَّقُ أو يُراقِب أيَّ مظهرٍ من مظاهر النشاط المعرفيّ. ونُسمِّي ما وراءَ المعرفة [ما وراءَ المعرفة] لأنَّ معناها العميق هو "معرفةُ المعرفة". نعتبرُ أنَّ مهاراتِ ما وراءَ المعرفة تلعبُ دورًا هامًّا في عدد كبير من النشاطات المعرفيّة، مثل التَّواصُل الشَّفوي، والفهم، أثناء القراءة، والكتابة، والتَّحصيل اللُّغَوي، والإدراك والانتباه، والذاكرة، وحلّ المشاكل، والمعرفة الاجتماعيّة، ومختلف أشكال التَّثقيف الذاتي ومُراقبة النَّفس>>.

(Cardinet عن 1985 . Flavell)

المائِدة المُستَدِيرة — Panel — Table ronde

<< اجتماعٌ يَتميَّزُ بِمَبْدَإِ المُساواة بين المُشارِكين الذين تمَّ استِدعاؤُهم من أجل مُناقشة موضوع مُحدَّد>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Postulat | Postulate | المَبْدَأُ الأوَّلِي

<< مَبدَأٌ غيرُ قابلٍ للإثْبات يبدو مقبولاً وقَطْعِيًّا [غيرَ قابلٍ للاختلاف] >>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< مَبدَأٌ قاعِديّ نؤسِّسُ عليه بناءً عقليًّا عن [طريق] الاستِنتاج. هذا المبدأ الذي لم يتِمَّ إثباتُه غير أنّه يبدو واضحًا [جَلِيًّا] هو عبارة عن تواضُع نُطالبُ المخَاطب بقَبولِه>>.

(Dictionnaire du français vivant)

مثال: مبدأ إقليدس: انطلاقًا من نُقطة خارج مُستقيم نستطيع أن نرسُم خطًّا مُتوازيًا واحدًا لا غير.

Créateur | Creator | المُبْدِع

<< الشخص الذي يَتَوافَر على قُدرة إنتاجِ أشياء جَديدة في مَجالٍ ما على غير قِياس سابِق>>.

<< الشخص الذي يُحرِزُ على شيءٍ ما من العَدَم؛ وبالمعنَى الواسِع هو مَن يُنتِجُ شيئًا جديدًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مُميِّزات المُبدِع : يتميَّزُ المبدِع بـ: **1**. قُدرته على التَّركيز؛ **2**. إصرارُه على العمل؛ **3**. مُواظبتُه وخياله الواسع. والمبدِع في الحقيقة لا "يخلُق" شيئاً من العدم؛ فالخلق من العدَم من صِفات الله وحدَه، وإنما يقوم باكتِشاف وخلط وتركيب وقائع موجودة، وأفكار متوافرة.

Musée scolaire | Educational museum | المُتْحَف المَدْرَسِيّ

<< مَحلٌّ، أو أثاثٌ على الأقلّ يحتوي على أشياء شتَّى مُساعِدة للتعليم بالنِّسبة للمُدرِّسين والتلاميذ>>.

(Brisebois)

Spécialiste | Specialist | المُتَخّصِّص

<< الشخص الذي يمتلِكُ كفاءاتٍ مُعمَّقة في مَجالٍ دراسيّ أو عمَلي مُحدَّد؛ نحو: مُتخصِّص في التَّعليمية، أو التربية، أو الطِّب. المُدرِّس المُكلَّف [بتدريس] مادَّة واحدة أو [القِيام] بنشاط خاصّ، أو بمجموعة من النشاطات الخاصَّة؛ نحو: مُتخصِّص في التربية البدنية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المُتَعلِّم — Learner ; Student — Apprenant

<< لفظٌ، يتَزايدُ انتشارُه، يدُلُّ على الشَّخص الَّذي دخَل في مسار التَّعلُّم>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< 1. لفظ عامٌّ يدُلّ على كُلِّ شخصٍ يتَلقَّى المعرفة في وَضْعٍ بيداغوجيّ. كلُّ شخصٍ يتعلَّمُ وقد جَرَى تسجيلُه في مسار من مساراتِ التعلُّم. كلُّ فردٍ مُقبلٍ على اكتساب مواقِفَ ومعارِف وكفاءات جديدة. 2. هو الشخص الَّذي يُشارِكُ بِنشاط في تعلُّمِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : لفظُ المتعلِّم عامٌّ يشمُل كلَّ من يطلُب المعرفة سواء كان طِفلاً أو مُراهِقًا أو راشدًا، وسواءٌ تعلَّق الأمرُ بالتَّعليم العامّ أو التّعليم المِهْنيّ. يُتَداوَلُ الآن بكثرة في حقلِ التربية بسبب ظُهور طرائق بيداغوجية تُركِّز على عمل الطِّفل لا عمل المدرِّس. ثُمَّ إنَّ لفظَ (التلميذ) له دلالة سلبية، يُوحي بِمعاني التَّلَقِّي والخُضوع لسُلطة الأستاذ، أمّا لفظ (المتعلِّم) فيوحِي بمعني الاستقلال وروح المبادَرة التي يتمتَّع بها الطفل أثناء الدراسة. ولهذا السَّبب فضَّل كثيرٌ من العُلماء العرب القُدَامَى استِعمال هذا اللفظ مثلما فعل الإمام بُرهان الدين الزّرنُوجِيّ (توفي في مطلع القرن السابع الهجري) في كتابه الذي يحملُ عُنوان: (**تعليم المتعلِّم كيفَ يتعلّم**).

المَجَال — Domain — Domaine

<< الميدانُ الذي يندرجُ ضِمنَه الهدفُ التربوي، أو النشاط التَّعلُّميّ، سواءٌ كان ميدانَ المعارف البحتة، أو ميدانَ المواقِف السُّلوكيّة، أو ميدان المهارات البَدنية>>.

<< الدَّائِرةُ [أو المَيدَان] الذي تجري فيه نشاطاتُ شخصٍ ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

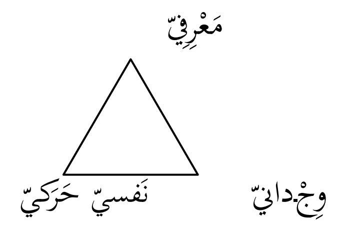
<< عَالَمٌ من العناصِر الذي يُحيلُ إليه برنامَجٌ أو هدَف، أو اختِبارٌ أو رائز>>.

(MEQ)

بيان : يُمَيِّزُ المربُّون بين ثلاثة مجالات رئيسة: **1. المجال المَعْرفيّ** ؛ ويتعلَّقُ بالمعارِف وبالنَّشاطات الفِكريَّة؛ مثل حلِّ مُعادلة جَبريَّة، أو تحرير تقرير عن أيام دراسية؛ **2. المجال الوِجْدانِيّ** ؛ ويتعلَّق بالقيم والمواقِف إزاءَ الآخَرين وإزاءَ الأشياء، وإزاءَ الأفكار؛ وبكلمة إزاء الحياة كُلِّها؛ مثل احترام آراء الآخَرين، والإيثار، وحُبّ الوطن، والشَّغَفُ بشِعر الحِكمة لدَى العَرَب؛ **3. المجال النَّفسيّ الحركيّ** ؛ ويتعلَّق بجميع الأهداف التي تستدعِي نشاطات بدنية؛ مثل رُكوب الخيل وإنجاز مُكعَّب بالورق المقَوّى.

المجالات/ التربية: ثمَّةَ سُؤالٌ هامٌّ يطرحُه المربُّون؛ وهو: لأيِّ مَجالٍ ينبغِي أن تمنَحَ التربية الأولوية. وبِعبارةٍ أُخرى أَيَنبغِي للتربية أن تستهدِفَ تنميةَ العقل، أم الشخصية الوِجدانية، أم القُدُرات البدنية؟ أم أنَّها تُحاوِلُ إحداثَ تَوازُنٍ بين المجالات الثلاثة بالاهتِمامِ بها على قدر واحد من العِناية؟

شَكلٌ يُمثِّل التوازُن بين المجالات (عن دينو بتصرُّف)



المَجالُ المَعْرِفِيّ

Cognitive domain

Domaine cognitif

<< ما يتعلَّقُ بالنَّشاط الفِكريّ والمسار الذِّهنِيّ>>.

(Nadeau)

<< المجالُ الذي يشمل كلَّ ما له صِلةٌ بالتَّفكير المَنْطِقيّ والعَمليَّات الذِّهنيّة>>.

(D'Hainaut)

<< مجموعةٌ دُنيا من الأهداف المُتَّصلةِ بالمهارات المُتعلِّقة بتذكُّر المعارِف وتنمية القُدرات الفِكريَّة، أي تَحْصيل المعرفةِ واستِعمالها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: تتراوحُ الأهدافُ المعرفية ما بينَ مُجرَّد تذكُّر شيءٍ محفوظ وبين الإبداعِ الأصيل في ضَمِّ وتركيبِ أفكارٍ وأشياءَ جديدة. (Krathwohl)

مسارٌ تَنمَوِيّ: << على حسبِ (Piaget)، فإنَّ الإنسانَ، أثناءَ نُمُوِّه الفردِيّ، لا يتعرَّضُ فقط إلى تَغيُّرات كَمِّيَّة، وإنَّما، وخاصَّةً، إلى تَغيُّرات نَوعيَّة. فنظرية (Piaget) تعُدُّ المجالَ المعرِفِيّ مَسارًا تَنموِيًّا يتطوَّرُ بشكلٍ مُنتظِم، من خلالِ سلسلةٍ من الأطوار المُختلفةُ نوعيًّا والمُرتبطةُ فيما بينها. هذا المِسارُ تُموِّنُه حركيَّةُ التَّفاعُل الحِوارِيّ بين القوى الخارجيَّة والقوى الداخلية لدَى الفرد، الذي يُحاولُ إعادةَ حالةٍ من التَّوازُن في مُجابهة المطالب التي يقتضيها الصِّراع مع الواقع المحيط. كلُّ فردٍ يتطوَّرُ هكذا وَفقَ وتيرة خاصَّة، لكن كلّ واحد سَيَمُرّ عبرَ سلسلةِ الأطوار المتراوحة بين الطَّور النفسيّ الحَرَكِيّ نحو طور العمليّات المجرَّدة>>. (Samson, J.M.)

المَجالُ النَّفسِيّ الحَرَكِي — Psychomotor domain — Domaine psychomoteur

<< ميدانٌ يتعلَّقُ بالوظائف الحِسِّيَّة (الحَواس) والوظائف الحركية (حركات الجسم عُمومًا)>>.

<< مَجالٌ يضُمُّ كُلَّ ما يتَّصلُ بالحواس، وكلَّ ما يتعلَّقُ بحَركاتِ الجِسم الإرادية؛ مثل الصورة والرائحة (الحواس)، ومثل الرَّمي والعدو (الحركات) >>.

(D'Hainaut)

<< ما يتَّصلُ بالحركات لدَى الإنسان (رُدودُ الفعل [العَصبية]، والحركات الأساسية، قُدُرات الإدراك، المَهارات الحركية، التَّواصُل بوساطَة الحركات>>.

(Nadeau)

<< مجموعةٌ دُنيا من أهداف المهارة تُبرزُ حركاتِ الجِسم، والمهارات العَضَليّة أو الحركيّة، واستعمال الأجهزة والأشياء، أو بعض الأفعال الإراديّة التي تستلزمُ التَّنسيقَ العَصبيّ العَضَليّ >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المَجالُ الوِجْدَانِيّ — Affective / Emotional domain — Domaine affectif

<< ما يتعلَّقُ بالمواقِف والاستِعدادات والدَّوافِع والتَّفضيل والذَّوْق والقِيَم>>.

(Nadeau)

<< المجال الذي يتعلَّق بما يَمُسّ المشاعِر، أو يُحدِّدُ المواقِفَ والسُّلوك؛ مثل القِيم الدينيّة والخُلُقيَّة، ومثل الإعجاب والاستِنكار، ومثل الفُضول العِلميّ وحُبّ الشُّهْرة>>.

(D'Hainaut)

<< ما يتعلَّقُ بالأهداف التي ترتبِطُ بِتَثْمينِ المواقف تُجاهَ شخص أو شيءٍ أو فِكرة>>.

(Dictionnaire de concepts clés)

<< مجموعة دُنيا من الأهداف المهاريَّة التي تضُمُّ تنميةَ المشاعر، والانفعالات، والاهتمامات، والمواقف، والقِيَم، والتَّقدير، والحُكم، والإحساس، والقُدرة على التّكيُّف؛ الأهداف التي تُبرزُ شُعورًا، أو انفعالاً، أو فِكرةً عن القبول أو الرَّفض>>. (عن لوجندر Krathwohl)

بيان : المجالُ الوِجدانيّ يتعلَّقُ بكلِّ ما له صِلةٌ بما هو ذاتيّ؛ مثل الاهتمامات، والمواقِف، والقِيَم، بالإضافة إلى إصدار الأحكام، والقُدرة على التَّكيُّف.

التَّكوين الوِجداني/ المواقِف : المواقِف؛ (أي التَّصرُّف والسُّلوك إزاء الأشياء وإزاءَ الآخَرين وإزاء الحياة. ..) هي التي يتجسَّدُ من خلالها التَّكوين الوِجدانيّ.

البرامج/ التكوين الوِجداني : لا تُعنَى البرامج الدراسية بالمجال الوِجداني بالقدر الكافيّ على الرَّغم من أهميّته في مجال تكوين الشَّخصية المتوازنة. <<فالمعارف لا تُمثِّلُ شيئًا من غيرِ المواقِف التي تجعلُها فعليَّة (. ..) فكثيرٌ من السِّياسات التربويّة ما زالتْ تُعنَى أكثر بالمجال المعرِفي>>. (D'Hainaut)

المَجلَّة المَدرسِيَّة — Journal scolaire

<< نشرةٌ تُوزَّعُ مجَّانًا، يُنجِزُها التلاميذ بالوسائل التي تَضعُها المُؤسَّسة المدرسيّة بين أيدِيهِم، تتناولُ الحياةَ في المُؤسَّسة بالإضافة إلى موضوعاتٍ علمية وثقافية شتّى>>.

فائدة: تكمُنُ فائدةُ إنجاز مجلَّة مدرسيّة في أنَّها: **1**. تدفع التلاميذ إلى البحث والمطالعة؛ **2**. تحملُهُم على الكتابة الهادفة؛ **3**. تُتيحُ لهم التَّبادُل والتَّعاوُن والعمل ضمن أفواج؛ **4**. تُنَمّي لديهم الاستِقلالية وروح المسؤولية؛ **5**. تُسهِم في تنمية الروح المعنوية واكتِشاف المواهب...

المَجْلِس — Board ; Committee ; Council — Conseil

<< اجتِماعُ أشخاصٍ يُعيَّنونَ بِمَوجِبِ نصٍّ رسمِيّ قصدَ إجراءِ مُداوَلات في الشُّؤون التي تدخُل ضِمنَ صلاحياتِهم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أمثلة: مجلس القِسم ومجلس المادة ومجلس التأديب.

المَجموعة — Package — Ensemble

<< مجموعُ العناصِر المُؤلِّفة لِلْكُلّ؛ نحو: مجموعة التلاميذ الَّذين يستفيدون من حصص الاستِدراك في مدرسة ما>>.

المَجموعة الإنشائية — Ensemble rédactionnel

<< جزءٌ من نصِّ كتاب مدرسيّ يُمثِّلُ تجانُسًا مُحدَّدًا في الموضوع أو الشَّكل. يُمكنُ أن تكونَ المجموعةُ الإنشائية فصلاً، أو مدخلا، أو تعريفًا، أو مُلخَّصًا أو مُؤَطَّرًا [نصًّا مُحاطًا بإطار]؛ إلخ. المجموعةُ الإنشائية تتميَّزُ بشكلٍ أساسيّ بوَساطة "فُروقِها" أو "تعارُضِها" مع النَّصّ الَّذي يسبِقُها أو يأتي بعدَها>>.

(Richaudeau, F.)

بيان : ثمَّة عدَّةُ طرُق لإبراز المجموعات الإنشائية سواء كان ذلك في الكتاب المدرسي أو في الصُّحف والمجلاَّت؛ أهمُّها: **1**. استِعمال خطّ مُغايِر من حيثُ حجمِ البنط أو من حيث نوع الخط؛ **2**. تأطير النَّصّ سواءٌ كان ذلك بخطّ مُغلق أو بوضعه في عُمق مُلوَّن؛ **3**. استعمال الألوان.

هدف : هدف إبراز المجموعات الإنشائية هو تسهيل التعرُّف على مُحتَويات مجلَّة أو جريدة؛ لانتقاء ما نرغب في قراءتِه؛ بل إنَّ تنظيمَ المادَّة في شكل مجموعات إنشائية حسنة العرض يُشجِّعُ على القراءة ويدفعُ إليها. أمَّا في الكتاب المدرسي فيهدف على الخصوص إلى: **1**. تسهيل الاستعمال وربح الوقت؛ **2**. دَفع المتعلِّم وتشويقه إلى القراءة؛ **3**. تجزئة المادَّة وهيكلتُها في جُرعات يَسهُل استيعابُها.

المجموعات الإنشائية في الكتاب المدرسيّ : غالبًا ما يجري إبراز المجموعات الإنشائية في الكتاب المدرسيّ بشكل يُسهِّل الاستعمال. وأهمّ المجموعات التي تتواتَر في مُعظم الكُتُب المدرسية هي: **1**. التمهيد؛ **2**. نصّ الدَّرس؛ **3**. الخُلاصة أو القاعدة؛ **4**. نُصوص لإثراء الموضوع ودَعْمِه؛ **5**. مُؤطَّرات الاستِراحة (وهي نُصوص لها صلة بالدَّرس غير أنَّها لا تُمثِّلُ جُزءًا منه؛ مثل إعطاء نُبْذَة عن حياة الخوارزمي عند بدءِ تناوُل اللوغارتمات في مادّة الرياضيات)؛ **6**. نشاطات تطبيقية؛ **7**. أسئلة التقييم التكويني أو الذَاتي.

المَجموعة الدُّنْيا

Sous-ensemble

<< مجموعةٌ من العناصِر تندرجُ مع مجموعات مُماثلة لها ضمن مجموعة أشمَل>>.

بيان: تُعَدُّ مجموعةٌ ما مجموعةً دُنيا إذا كانتْ تُمثِّل عُنصُرًا ضمن مجموعة أوسع وأشمل؛ فمجموعةُ الأفعال الماضية، ومجموعة الأفعال المضارعة، ومجموعة أفعال الأمر، مجموعاتٌ دُنيا لأنَّها تندرجُ كلّها ضمن مجموعة أوسع؛ وهي مجموعة الأفعال.

المُحتَوَى

Content | **Contenu**

<< 1. ما يحتويه أيُّ شيءٍ. 2. المعنَى؛ نحو: مُحتَوى خِطاب أو مُحتوى كتاب. .. 3. مجموع المعارف والكفاءات المُشكِّلة لموضوع من موضوعات التعلُّم؛ نحو مُحتوى مُخطَّط دراسيّ. 4. مَجموعُ المَفاهِيم المُؤَلِّفة للمادَّة الدّراسية المُقرَّرة للتَّحصيلِ في موضوع من مواضيعِ التَّعلُّم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المُرادِف: المَضمون.

بيان: يتألَّف المحتَوَى من ثلاثة أبعاد هي: المعرفة والمهارات والجوانب الوِجدانية للتَّعلُّم. (جابر عبد الحميد)

البرامج التقليدية/ المُحتَوى : دأبتِ البرامج التقليديّة على عرض المحتويات في مَعزِل عن الأهداف، لكنّ المختصِّين في تصميم المناهج، اليوم، يعترِضون على هذا التدبير؛ ويدعُون إلى الإدراج الثُّنائيّ: المادَّة والأهداف معًا أو المادَّة والكفاءات معًا؛ مع العِلم أنَّ من شُروط صِياغة الأهداف والكفاءات الإحالةَ على مُحتَوًى دراسيّ.

انتقاء المُحتويات : ثمَّة عددٌ من سُبُل اختيار المحتَويات في المناهج الدراسيّة؛ ولعلَّ أهمَّها: **1. الاختيار المَبني على أساس الكَفاءات**؛ وهو اختيارٌ يُمَثِّلُ أساسًا حسنًا في تحديد المادَّة التي ينبغِي أن تخضَع للدِّراسة؛ **2. الاختيار المَبْنِيّ على مُعطَيات علم النّفس التَّعلُّمِيّ**؛ وهو اختيارٌ يستَنِدُ على نتائج الدِّراسات المتعلِّقة بمسار التعلُّم لدَى الطِّفل؛ **3. الاختيار المبني على وضعِ الانطلاق**؛ وهو اختيارٌ يُراعِي في أيِّ زمنٍ من نُمُوِّ الطِّفل يُمكنُ لمادَّة ما أن تكون مُستَوْعَبَة لديه. <<فللطِّفلِ طريقةٌ خاصَّةٌ يُدرِكُ بها الواقِع. وتدريبُه على مبادئ الأنظِمة الشَّكليَّة (المواد) المتوافِرة ينبغِي أن يأخُذ هذه الحقيقة بعين الاعتِبار. فالمادة تَكونُ مُكيَّفةً إذا عُرِضَتْ في شكلٍ يَقتَرِنُ مع الطريقةِ التي "يَحيا" بها الطفلُ الواقِ.ع المعِيش>>. (De Corte) ومن هنا يبدو أنَّ علمَ النفس الوِراثيّ يَفرِضُ قُيودًا على اختيار المحتَوَى، مُرتَبِطة خُصوصًا بالطريقة التي يعيشُ بها الطفل الواقع، غيرَ أنَّه يُسهِمُ في إتاحة الاختيار الوجيه للمادَّة؛ **4. الاختيار المَبْنِيّ على الهيكلة العِلمية للمادَّة** ؛ وهو اختيارٌ يتعلَّقُ خُصوصًا بمُراعاة خُصوصية المادَّة وهيكلتِها؛ أي بمراعاة التدرُّج الذي تفرِضُه المادَّة على اختيار المحتويات؛ **5. الاختيار المَبْنِيّ على أساس المظهر الحَرَكِيّ للثَّقافة والمصلحة الاجتِماعيَّة**؛ وهو اختيار يُراعِي الأثرَ النَّفعيّ للمُحتويات المختارَة على مُستَوَى الحياة العَمليّة، بعد التَّخرُّج، أو حتَّى أثناء مرحلة التَّمَدرُس.

معايير اختيار المُحتَويات : من المفيد مُراعاةُ المعايير الآتية عند اختيار المحتويات: **1. الاستِقلال** : ينبغِي أن تُساعدَ المحتوياتُ المتعلِّمَ على التَّخلُّص من التَّبعيّة والإمَّعَة وبلوغِ درجة الاكتفاء الذاتي؛ وهي الغايةُ السامية للتربية؛ **2. الدِّلالة** : ينبغِي أن تكون المحتويات ذات مَعنًى ودلالة بالنِّسبة إلى المتعلِّم؛ **3. إثارة الاهتِمام** : يجبُ على المحتَويات أن تكونَ قادرةً على التَّحفِيز وبعثِ الرَّغبة في التَّعلُّم؛ **4. النفع**: ينبغِي أن تُسهِمَ المحتويات بشكل هامّ في تنمية معارِف المتعلِّم وكفاءاته ومَواقِفه؛ **5. الصِّدق** : يجبُ أن تمنحَ المحتَوياتُ للمتعلِّم معارفَ صحيحة وأصيلة، وتأخذَ في الحُسبان آخرَ درجات التطوُّر الذي تشهدُه المعرفةُ والمجتمع؛ **6. التَّكييف** : ينبغي أن تُكيَّفَ المحتويات سواءٌ كانت مَفاهيمَ أو معارفَ على حسبِ مُستَوَى المتعلِّم وتكوينِه القَبْلِيّ ودرجةِ نُمُوِّه؛ **7. قابلية الإنجاز** : عند اختيار المحتويات ينبغِي مُراعاةُ العوائق الاقتصادية والموارِد والخِبرات المتوافِرة؛ فقد يُبرمجُ مُصمِّمو منهاج نشاطات تستدعِي دراسة خلايا ما باستعمال المجْهَر الإلِكْتروني، لكن هل تتوافرُ المؤسَّسات التربوية على المال الذي يسمحُ لها باقتِناء هذا النوع من الأجهزة؟ **8. الاعتِدال** : ويستدعِي تجنُّبَ تكثيفِ المادَّة بحيثُ تُصبحُ البرامج ثقيلة تُثبِّط من عزيمة المتعلِّم.

مَحْوُ الأُمِّيَّة — Elimination of illiteracy — Alphabétisation

<< قيادةُ راشدٍ أو أكثر إلى النَّفاذِ إلى الشَّكل المَكتوب للغة. . إنَّه مَسارٌ لا يُفضِي فحسب إلى التعرُّف على الرموز الألف بائية لهذه اللغة، ولكن أيضًا إلى فهم وإنتاج خِطابات كتابية>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< مُحاربَةُ الأميّة لتسهيل استقلالِ المُجتَمعات بالمُشاركة الفعلية للمُواطِنين في الحياة الاقتصادية والثقافية >>. (اليونسكو)

<< القُدرة على القراءة والكِتابة مع الفهم، والقِيام بالعمليات الحِسابية البسيطة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

ملاحظة: تبلُغُ نِسبُ الأميين في العالمين الإسلاميّ والعربيّ حُدوداً مُرتفعة، مع أنّ القُرآن دَعاهم إلى القراءة وأمرهم بها منذ عدّة قُرون. فكيفَ لا يمتثلُ المسلم لهذا الأمر مع أنّه صادر عن المولى عزّ وجلّ ربِّ السموات والأرض!

المُخْتَصَر — Abridgement — Abrégé

<< شَكلٌ منقوصٌ من نصٍّ يجري فيهِ إلغاءُ التَّفاصيل. هو كتابٌ يُقدِّمُ أساسيَّات معرفةٍ من المعارِف، أو مجالٍ من مجالات النَّشاط؛ نحو مُختصر البيداغوجيا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مُخطَّط الدَّرس — Course outline — Plan de cours

<< أداةٌ بيداغوجية يُنجِزُه ا المُدرِّس تُتيحُ له تنظيمَ مادَّة درس أو مجموعة دُروس تتعلَّق ببرنامج دراسيّ، وذلك انطلاقًا من مُعطَيات التَّخطيط الوسيط>>.

(MEQ. 1986)

<< توقُّعٌ واستِباقٌ مُخطَّطٌ للوضعِ التربويّ الذي يتجسَّدُ فيما بعدُ داخلَ القسم، من خِلالِ العلاقة الحركية التي تتمثَّلُ في التدخُّل التربوي للمُدرِّس وتعلُّم المَدْرَسِيِّين>>.

(Lenoir و Laforest . 1989 عن Goupil,G.)

المَدْرَسَة — School — Ecole

<< 1. لفظ عامٌّ يدُلُّ على جميع المُؤسَّسات التي يجري فيها التعليم. 2. مجموعُ أتباع مذهب أدبي، أو نَقدِيّ، أو فلسفي، أو لغوي، أو فنِّي إلخ.>>.

Ecole normale supérieure

المدرسة العُليا للأساتذة

<< مؤسَّسة من مُؤسَّسات التعليم العاليّ تضطلعُ بتكوين مُعلِّمي المدارس الابتِدائيّة وأساتذة التعليم المتوسِّط (الإعداديّ)، وأساتذة التعليم الثانوي>>.

Fiche

المُذَكِّرة

<< بطاقة يُسَجِّل فيها المُدرِّس أهدافَ الدرس المعرفية والإجرائية وأهم مُحتَوياته >>.

الهدف: يهدف إنجاز المذكرات إلى تحديد الأهداف التعلُّميّة ، وضبط النشاطات التعلُّميّة والتعليميّة لكلّ حصّة من حصص الدّرس في شكل مُخطَّط يستَبِقُ به المدرّس إجراءَ الدّرس.

نموذج:

مذكرة رقم:	
المادة	**قواعد اللغة**
الموضوع	**المفعول المُطلق**
الكفاءة القاعدية	يكتُب المتعلِّم نصوصاً متنوّعة ويُجنِّدُ عدداً كبيراً من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة.
الأهداف التعلُّمية	. يتعرّف المتعلّم على المفعول المطلق ضمن مجموعة منصوبات؛ . ينشئ جُملاً تشتمل على المفعول المطلق؛ . يُميِّز بين المفعول المطلق ونائب المفعول المطلق؛ . يُعربُ المفعول المطلق؛ . يُؤلِّف فقراتٍ تشتملُ على مفاعيل مُطلَقة.
نشاطات التعلم	. يُلاحظ الأمثلة ويستقرِئُها؛ . يستنبطُ القاعدة بَنْداً بَنْداً؛ . يُجيبُ عن الأسئلة الشفوية والكتابية؛ . يُنفِّذُ التطبيقات في آخر الدرس.

Contrôle **Check**

المُراقَبَة

<< التأَكُّد من الصِّحَّة، ومن الدِّقَّة، ومن المُطابقة>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

<< مجموعُ نشاطاتِ المُلاحظة والتحليل الهادِفة إلى ضَمانِ مُطابقةِ العمليات للعَمليّات المُخَطَّطة، ولِشُروطِ الإنجاز المُسطَّرة، وللمطالب التشريعيّة، والقانونية، والإجرائية، والتي تُتيحُ إدخالَ التَّصحيح أثناءَ العملية>>.

(1987 . Bibeau)

<< وسيلةُ تَقييمٍ تتألَّفُ من امتحاناتٍ نظريّة أو تطبيقيّة تهدِفُ إلى التَّحَقُّق من التَّقدُّم الحاصِل أثناءَ التكوين>>.

(1983 . Munger, M.)

بيان : تُستعمَلُ كلمةُ (مُراقبة) للدَّلالة على معنيينِ؛ أوّلُهما عامّ، ويعني التأكُّدَ من المطابقة والصِّحَّة، وآخِرهما خاصٌّ، ويعني الامتحان التقييميّ الذي يستهدِفُ الاطِّلاعَ على مَدَى تحقيق الأهداف المسطَّرَة لمرحلة هامّة من التعلُّم والتكوين. ولهذا السَّبب يُطلقُ على الاختبارات التي تجري بين الحين والآخَر اسم (المراقبة)؛ فالمراقبة بهذا المعنَى تقييم.

فائدة المُراقبة: تُتيحُ المراقبة: **1**. تحديد درجة النَّفع الذي يحملُه التكوين؛ **2**. التثبُّت من درجة تحقيق الأهداف؛ **3**. إدخال التَّصحيح الضَّروريّ عند الاقتضاء.

النتائج المُنتظرة من عمليات المُراقبة : يُنتَظَر من عمليات المراقبة عُمومًا أن تُفضِيَ إلى إصدارِ: **1**. أحكامٍ تتعلّقُ بمُطابقةِ العمليّات بالنَّظَر إلى القوانين والأنظمة والإجراءات؛ **2**. أحكامٍ تتعلّقُ بالاقتصاد فيما يتَّصِل باستعمالِ الموارِد؛ **3**. أحكامٍ تتعلَّق بمُطابقةِ العمليات بالنَّظَر إلى الأهداف المسطَّرَة؛ **4**. توصيات تتعلَّقُ بتعديلِ العمليات عند الاقتضاء.

المُراقَبَة المُسْتَمِرَّة — Continuing control — Contrôle continu

<< طريقة فُجائية لتقييم تحصيل المتعلّمين يَتِمّ بين الحين والحين >>.

<< نِظامُ تقييمِ المعارف عبرَ الزَّمَن>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان: إنَّ هذا النظامَ تأسَّس نظريًّا من أجلِ تسهيلِ العَمل الدَّؤُوب والمتَواتِر، مع فسحِ المجالِ للطَّالِب من أجلِ: **1**. اختيار مواقيت ومُحتويات التقييم، على شرط الالتزام بالحُدود التي تضبِطُها المؤَسَّسة؛ **2**. إعادة اجتياز الامتحان الذي يفشَلُ فيه، دونَ أن تكونَ لهذا الفشَل آثارٌ سلبية ، (الحقّ في الخطإ) ، وفي هذه الحالة يكون الحصول على الشهادة مُرتبطة بحِيازة وتجميع العلامات المطلوبة.

Adolescence **Adolescence** **المُرَاهَقَة**

<< **مَرحلةٌ مُعقَّدة وذاتُ أثَرٍ على حياةِ الأفراد، تُمَيِّـزُ الانتقالَ من حالةِ الطُّفولةِ إلى حالةِ الرَّشاد، تبدأُ بظُهور [أماراتِ] البُلوغ**>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< **هي فترةُ النُّمُوّ التي تقعُ بينَ سِنِّ الطُّفولة وسنّ الرُّشد: من 12 إلى 18 سنة**>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

Questionnement **Questioning** **المُسَاءَلَة**

<< **تقنية يقومُ المُدرِّس بوَساطَتِها بطرح أسئلة شفوية على التلاميذ أثناءَ سَيْر الدَّرس**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تقنيات المُساءَلة الناجعة : **1**. ينبغِي أن تُصاغَ الأسئلةُ صياغة واضحة بُغيةَ إبطالِ جميعِ أشكالِ اللَّبْس، ومنع حرمان التلاميذ من مُحاولة الإجابة؛ **2**. يجب أن تكون الأسئلة كثيرة ومُوزَّعة على طولِ حصَّة الدَّرس؛ **3**. ينبغِي للمُدرِّس أن يعملَ على دفعِ جميعِ التلاميذ إلى صياغة إجابة؛ وذلك بمُطالبةِ غير المتطوِّعين بالإجابة، وإرغام كلّ التلاميذ على أقصى درجات الانتباه وعلى الدُّخول في البحث عن الإجابة.

المُستوى المعرفيّ للأسئلة : يُقسِّم الباحثون المستوى المعرفيّ للأسئلة إلى مُستوَيَيْن: **1**. **المُستوى الأدنَى** : ويشتمل على الأسئلة التي تهدِف إلى التّذكير بالمعارف البسيطة أو من أجل التعرّف على المعلومات والوقائع التي تمّ التعرُّف عليها عن طريق القراءة أو عرض المدرّس؛ وتتعلّق بعمليّات الوصف والتعرُّف والتَّمييز والتلخيص. **2**. **المُستوى الأعلى** : ويشتمل على الأسئلة التي تستدعِي من المتعلِّم تنظيمًا ذِهنِيًّا للمعلومات وتطبيق المعارف المكتسبة، وتتعلَّق بعمليّات التحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقييم.

Concours **Competitive** **المُسابَقَة**

<< **مجموعُ الاختبارات التي تضَعُ المُتَسابقين على صعيدِ التَّنافُس بُغيَةَ تعيين الأحسن أو الأحْسَنِين الذين يجري قَبولَهم دونَ غيرِهم. يُمكنُ تَمْيِيزُ ثلاثة أصنافٍ من المُسابقات: 1. المُسابقات التَّشريفيّة؛ 2. المُسابقاتُ التي تُتَّخذُ أدواتٍ بيداغوجيّة؛ 3. مُسابقاتُ التَّوظيف**>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

<< **امتحانٌ أو مجموعة امتحانات حيثُ يقومُ مُترشِّحون فيه على التَّنافُس على بُقعةً أو عدَّةَ بُقَع أو على بعض الامتيازات أو المُكافآت**>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مُسابقة/ امتحان : المسابقةُ تَهدف إلى انتقاء عدد محدود من المترشّحين معروف سَلفًا بُغية توظيفهم أو قبولهم لتدريب تكوينيّ، أو تَرْقِيَتِهم إلى درجةٍ أعلَى من الدرجة التي يَشغَلونَها. ..، أمّا الامتحان فإنَّه يبني حُكمَه على الحُصول على علامة دُنيا مُحدَّدة سابقًا، 12 على 20 مثلاً. فكلّ من يحصُل على هذه العلامة وما فوقَها يُعدُّ ناجحًا؛ نحو: امتحان البكالوريا، وامتحان شهادة التعليم المتوسّط.

المَسَار

Process — **Processus**

<< 1. سلسلةُ عمليات مُتَتالية لخِدمةِ هدَف [أو تَتوالَى لخِدمة هدف]. 2. سلسلةُ المراحل في ظاهِرَة من ظواهِرِ التعلُّم. 3. سلسلة أو مجموعة مُنظَّمة من العمليّات أو الظواهِر المُرتبِطة فيما بينَها بشكلٍ محدد والتي تتوالى دائمًا بالكيفية نفسِها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< 1. تغيُّرٌ غيرُ موقوت في جِهاز ما. (بهذا المعنَى، يُفضَّلُ استعمالُ كلمة (مسار) عن كلمة (تطوُّر) التي تُوحِي بالرُّقِيّ المُستَمِرّ). 2. مجموعِ الوظائف المُنْتَظِمة نسبيًّا والمُستَديمة والمُفْضِيَة إلى ظاهرة هي النَّاتِج. مثلاً: نُريدُ بعبارة (مسار التعليم) سُلوك المُدرِّس، والتَّبادُل مع التلاميذ؛ عندما يحدُث هذا السلوك ويقعُ هذا التبادُل، تكون ظاهرة التعليم قد حدثتْ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< نشاطٌ خاصٌّ مُسْتَمِرٌ ودَوْرِي يَجمعُ عددًا من الطُّرُق والوسائل التي تقتضِي عددًا من المراحِل والعمليات الضرورية لبلوغِ النتائج المُسْتَبَقة أو المُنْتَظَرَة>>.

(Nadeau)

مُسْتَوَى الإِدْماج

Niveau d'intégration

<< الْمَدَى الذي يَتِمُّ فيهِ إدماجُ المعارِف، وإجادة المُمارسة، وحُسن التَّصرُّف، في شخصية الفرد الخاضِع للتَّكوين>>.

(D'Hainaut)

مُسْتَوَى التَّصْنِيف

Niveau taxonomique

<< كلُّ هدفٍ يحتلُّ في ترتيبٍ سُلَّمِيّ مُتَنامٍ مَوْقِعًا على سُلَّمٍ حيثُ تَنْدَرجُ كُلّ درجة دُنيا ضِمن الدَّرجة العُليا التي تَليهَا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : إنّ اللجوء إلى استخدام مُستَويات التَّصنيف المختلِفة في العمل البيداغوجي أمرٌ ضَروريّ لتحقيق تعليم مُتوازن وشامل، فالاقتِصار مثلاً على مُستَوًى أو اثنين منها يُقلِّل بشكل جِدِّيّ من قيمة التعليم الممنوح ومن ثمّ من قيمة تَحصيل المتعلِّمين المعرفي والمهاريّ. ويُعاب على التَّعليم في كثير من البلدان العربية أنّه تعليم يُركِّزُ على مُستَويين من مُستويات التَّصنيف فقط؛ وهما: تحصيل المعارف والفهم؛ وهذا يعني الاقتِصار على التَّحفيظ لا غير. فالتعليم المتوازن هو الذي يُركّز على مُستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتَّقييم (أي إصدار الأحكام وإبداء وجهة النظر).

## مُسْتَوَى اللِّسان		Language level		Niveau de langue

<< السِّجِّل الذي يستعمِلُه مُتكلِّمٌ، في إطارِ لُغتِه نفسِها، بالنَّظر إلى الوضع وإلى والمُخاطَب>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: يقول العرب: (لكلّ مقام مقال) وفي ذلك إشارة واضحة إلى أنّ المقال ينبغي أن يختلف من حيث مستواه أو من حيث سجلّه على حسب المقامات؛ فلسانُ مُخاطبة العامّة غير لسان مخاطبة الخاصّة، وهكذا.

نَمَطيّة (STOURDZE . 1963 عن لوجندر):

<table>
<tr><td>اللغة الكلاسيكيّة</td><td colspan="6">اللّسان المعاصر</td></tr>
<tr><td></td><td>لغة الأدب</td><td colspan="4">الاستعمال الجيّد للّسان</td><td>الدّارجة</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>اللّسان المنتقى</td><td colspan="2">اللّسان المألوف</td><td>اللّسان المبتذَل</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>الكتابيّ</td><td>الشفويّ</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td>المتْقَنْ</td><td></td><td></td><td></td><td>العفويّ</td><td></td></tr>
</table>

## المُسْتَوَى المَدْرَسِيّ		Scholastic level; Grad level		Niveau scolaire

<< مجموعُ التَّحصيلِ الَّذي يُحقِّقُه التلميذ بالمُقارنةِ مع البرنامج الدِّراسيّ الذي يُوافقُ، عادةً، عمُرَه الزَّمَنيّ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان : << لِبُلوغِ مُستَوًى (أو سِنٍّ) مَدرسيّ يُعادلُ عشرَ سنواتٍ ينبغِي معرفة أهمّ ما يجري تعليمُه في المدرسة الابتدائية بين التاسعة والعاشرة [من العُمُر]>>. (De Landsheere G.)

المُسْتَوَى المَفْهُومِي — Conceptual level — Niveau conceptuel

<< ميزة فردِيَّة تصِفُ، انطلاقًا من سُلَّم النُّمُوّ المُسْتَمِرّ، قُدرةَ التَّجريد، وروحَ المسؤولية الذاتية، ودرجة الاستقلال لدَى شخص ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: فِكرة المستوى المفهوميّ مُستمدَّةٌ من نظرية (Hunt,D.E.) التي جسَّدَها في مُصنَّفةٍ تحملُ اسمَه والتي تنبني على ثلاثة أطوار: **1**. حيث يكون المرءُ غير ناضج وغير مُندمج اجتماعيًّا؛ **2**. حيثُ يخضع للتَّبعيّة ويتكيّف مع إملاءات المجتمع؛ **3**. حيث يكون حُرًّا ومُستقلاًّ يرفُض العوائق الخارجيّة لصالح انضباط نابع من الدّاخل.

المُستوى المَفهومي/ الشَّخصية: يرى (هونت) أنَّ المستَوى المفهومي يُمَثِّلُ البُعدَ الأهمّ في الشَّخصية، وفي القُدرة على مُعالجة المعلومات، وفي كيفية التَّصرُّف إزاءَ المحيط.

مُسْتَوَى النُّضْج — Niveau de maturité

<< حالةُ النُّمُوّ الذي بلَغَه أو يبلُغُه الطِّفل في المراحل المُختلفة من الدراسة في جميعِ المجالات التي تَضْمَنُ لهُ أكملَ تَرَعْرُع مُمكن>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المَسْرَحَة — Dramatization — Dramatisation

<< استِعمال التلاميذ والمُدرِّسين التعبيرَ الشَّفويّ أو التِّقنيّات المسرحيّة لغرضٍ تعليميّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

نَفْع : للمسرحة أوجُهُ نَفْعٍ كثيرة؛ منها: **1**. تنمية الأداء اللغويّ؛ **2**. تحبيب النصوص الجميلة؛ ولا سيما الشعر منها؛ **3**. تَيْسِير الفهم؛ **4**. الاندماج ضِمن الفَوج؛ **5**. اكتِشاف المواهب...

المَسْعَى — Approach — Démarche

<< كيفيةٌ خاصَّةٌ للإدراكِ، والتَّفكير، والاستدلال، والتَّصرُّف، والتَّدَخُّل، وأسلوب العَمَل، والتَّدَرُّج، والتَّنمية الذاتية. مثل مَسعَى التعلُّم الخاصِّ بشخصٍ ما، والمَسعَى البيداغُوجي لمُدرِّسٍ ما >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< طريقةُ تَسْيِيرِ عملٍ ما، أو التَّدرُّجِ نحوَ هدفٍ مُحدَّد>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< طريقةُ تناوُل موضوعٍ معرفِيّ بالنّظر إلى الطريقة المُستَخدمة>>.

(Le Petit Robert)

المَسْعَى الاِسْتِقرائِيّ — Inductive teaching — Démarche inductive

<< طريقةٌ من طُرُق التعليم تقتَضِي عرضَ عددٍ من الأمثلة الخاصَّة على الفاعِل، تسمَحُ له بالاسْتِدلال على معرفةٍ أكثر عُمومية وأكثر شُمولية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< مَسْعًى مُعاكس للمَسْعَى [الاستِنتاجي يقتَضِي] الانطلاقَ من الخاصِّ نحوَ العامّ والعَوْدَة بعدَ ذلكَ إلى الخاصّ>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان : يعرضُ المكوِّنُ عددًا من الحالات الخاصَّة لتطبيقِ مبدإ، أي عددًا مُختلفًا من النتائج، ثمَّ يَدعُو إلى تحليلِ الحالات المختلفة، ويُحاوِلُ دفعَ المتعلِّمين إلى صياغةِ المبدإ. وبعد التَّثبُّت من صِدقِ المبدإ، يقومُ عادةً بالدعوة إلى تطبيق ذلك المبدإ على حالات جديدة.

المَسْعَى الاِسْتِنْتاجِي — Deductive teaching — Démarche déductive

<< طريقةٌ من طُرُق التعليم تقتَضِي عرضَ معرفةٍ عامَّة، أو مبدإٍ، أو قاعدةٍ على الفاعِل قبلَ الشُّروع في دراسةِ التَّطبيقات والأمثلة الخاصَّة المُتعلِّقة بِها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< [مَسْعًى يَقتَضِي] الذَّهابَ من العامّ نحو الخاصّ، ويتمثَّلُ في عَرَضِ ما ينبغِي تعلُّمُه بالبَدْءِ من مَنصوص (Enoncé) ذي طابعٍ عامٍّ ثمّ الإفضاءِ إلى تمارين تطبيقية، أي إلى حالات خاصَّة>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان : عمليًّا يتجسَّدُ المِسعَى الاسْتِنتاجِي وفقَ الخُطوات الآتية: **1**. يذكُرُ المدرسُ مبدأً؛ **2**. يُثبتُ ويُبرهنُ على صحة المبدإ؛ **3**. يُكلِّف التلاميذ بإجراء تطبيقات عليه بوساطة عدد من التمارين، (سواءٌ توافرت على فُخُوخ أو لا) من أجلِ أن يتِمَّ فهمُ المبدإِ واستيعابُه.

المَسْعَى البيداغُوجِيّ
Démarche pédagogique

<<تَدخُّلُ المُدرِّسِ التربويُّ المُتعلِّقُ بِمسارِ التعلُّم>>.

(1987 . Lenoir, Y.)

<< مجموعُ تدخُّلات العامِلِ قصدَ تسهِيلِ علاقةِ التعلُّم بين الفاعِلِ وموضوعِ الدِّراسة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مَسْعَى التَّعَلُّم
Démarche d'apprentissage **Learning procedure/process**

<< الطريقة التي يَستَعمِلُها التلميذُ من أجلِ التعلُّم، والتي تَقتَضِي منه استِعمالَ موارِدِه الذَّاتِيَّة وهي في حالة التفاعُل مع الوسطِ الذي يَحْيا فيه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المَسْعَى التَّماثُلِي
Démarche analogique

<< مَسْعًى يَقتضِي نَقلَ مُعالَجة أو حَلٍّ مَعروفٍ سابقًا إلى سِياقٍ جَديد. في هذه الحالة يُمكنُ أن نتحدَّثَ عن "التَّحْوِيل التَّماثُلِيّ" الذي يعتمدُ على مرجعيةٍ تتعلَّقُ بصورةٍ ذِهنيَّة مألوفة>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

المَسْعَى الجَدَلِيّ
Démarche dialectique

<< مَسْعًى مُتَناقِض يسمَحُ بِمُعالَجةِ المُعطَيات عن طريقِ المُعارَضَة المُتَزامِنَة (صِراعٌ معرِفِيّ واجتِماعيٌّ مَعرِفيّ) من أجلِ إبرازِ خواصِّها غيرِ القابلة للحَسْم>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

المَسعَى الجَدَلي/ التعليم: يصلُحُ المِسعَى الجَدلي خاصَّة في تعليمِ المفاهيم المجرَّدة.

مثال عن اعتماد المسعى الجدلي في الممارسة البيداغوجية : يتمثَّلُ المسعَى الجدليّ، في العمل البيداغوجي، مثلاً، في عرضِ مُعطَياتٍ مُتَعارضة أو مُختلفة على التلاميذ من أجل دراسة مفهوم مُحدَّد؛ ثم جمع هؤلاء التلاميذ من أجل مُواجهةِ تحليلاتهم والإفضاءِ إلى تَركيبٍ مُوحَّد. والمدرِّس يقومُ بدورِهِ كوسيط يُصادقُ على الإجاباتِ المقترحَة، أو يُساعدُ على تأليفِها إذا لم يتمكَّن التلاميذُ وحدَهم من حلِّ التَّناقُضات المحتمَلَة.

(أنظر مادة الجدليّة)

المَسْعَى الفِكْرِيّ

Démarche intellectuelle

<< مَسارٌ ذِهْنِيّ يُفضِي بوَساطَتِه شخصٌ من الأشخاص، انطلاقًا من وضْعٍ مُحدَّد، إلى وضعٍ جديد، أو إلى ناتجٍ كان يترقَّبُه أو يُنْتَظَرُ منه>>.

(D'Hainaut)

بيان : يرى (D'Hainaut) أنَّ المسعَى الفِكريّ أشملُ من العملية المعرِفية. إنَّه في مُستَوَى المقْصَد؛ فهو أوسعُ من العملية المعرفية التي تنحصِرُ في مُستَوى الأهداف. ثمّ إنَّ المسعَى الفِكري زُمرةٌ من زُمَرِ إجادةِ الممارسة المعِرفية.

يقول (دينو) : << المساعي الفِكرية تُحيلُ إلى العمليات الذهنية التي يصعُبُ وربمَّا يستحيل تعريفُها بطريقة أساسية، بوساطةِ مقاييس الملاحظة، غير أنَّه يُحتَمَلُ أن تُحلَّلَ، في أوضاعٍ مُحدَّدة، إلى عمليات معرفية أكثر بساطة. ثُمّ إنَّ هذه المساعي التي نَقترحُ ليستْ سُلَّميَّة الترتيب ولا يُفْضِي بعضُها البعض [قد تتداخلُ عناصرُ هذه المساعي] ومن ثمَّ فوصفُها لا يُمثِّلُ مُصنَّفةً>>. (D'Hainaut)

أهمية هذه المساعي: تكمُن أهمية هذه المساعي في أنَّها: **1**. يُمكنُ أنْ يُستعان بها في تحديد أهداف البرنامج؛ **2**. يُمكنُ أن تُربطَ بِأوضاع ونشاطات بيداغوجية.

1. أخذُ ومُعالجةِ المعلومات
2. إيجادُ علائِق في المحيط
3. بلَّغَ (تواصَل)
4. ترجَم
5. تَكيَّف
6. بناء نماذِج
7. حلّ مَشاكل
8. ابتِكار وتصوُّر أو خلق [أشياء]
9. حَكَم أو قيَّم
10. اختارَ
11. جَرَّدَ
12. فسَّر (شرح)
13. أثْبَتَ [بالبُرهان]
14. توقَّعَ واسْتَنْتَج
15. تعلَّمَ
16. تصرَّف (كفعلٍ عَقلانِيّ)
17. قرَّر
18. تصميم مُخطَّط عملٍ أو [بناء] استراتيجية
19. حوّل
20. نظَّم

مَشْرُوعُ البَحْث

Projet de recherche **Research project**

<< وصفُ البحثِ المُزْمَع القِيامُ به والوسائلِ التي تُساعِدُ على تَحقِيقِه>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان: يشتملُ مشروع البحث، عادة، على النقاط الآتية: **1**. المشكلة؛ **2**. كيفَ يُمكنُ أن يُسهِمَ حلُّ المشكِلة في تطوُّر النَّظرية أو الممارسة البيداغوجية (الأهداف العامَّة والأهداف الخاصَّة)؛ **3**. فرضِيَّة أو فرضيَّاتُ الحل؛ **4**. تعريف أهم المصطلحات المستعملَة؛ **5**. خُلاصة أولية لما هو مَكتوبٌ [في شأن المشكلة]؛ **6**. مرحلة الملاحظة أو التجريب؛ وممّا تشتملُ عليه: ا) ما الذي ينبغي أن نقومَ به وكيف (المخطَّط التجريبيّ، مُخطَّط جمع العَيِّنات، بناء الأدوات،...)، ب) ما هي المعطَيات التي نُريدُ جمعَها، ج) كيف نقومُ بتدوينِها، د) كيف نتثبَّتُ من صِدقِها، ه) كيف نقومُ بتحليلِها؛ **7**. رُزنامة العمل (وعندَ الاقتِضاء [إعداد] جهاز أو شبكة Pert[1]؛ **8**. الاحتياجات إلى المستخدمين وإلى الوسائل؛ **9**. الميزانية. (De Landsheere G.)

المُصْطَلَح — Term — Terme

<< كلمةٌ تنتمي إلى رَصيدٍ خاصٍّ، وخاصَّة إلى الرصيد العِلميّ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< كلمةٌ تنتمي إلى رصيدٍ خاصٍّ، غيرُ شائعة الاستعمال في اللغة المألوفة>>.

(Le Petit Robert)

<< كلمة أو مجموعةُ كلمات تنتمي إلى مُفردات مُتخصِّصة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

كلمة/ مُصطلح : يتميَّزُ المصطلحُ عن الكلمة العادية في كونه يحمل معنًى واحدًا فقط؛ فهو مُخصَّص لاستعمال دقيق وفي مجال خاصّ من مجالات النشاط الإنساني، بخلاف الكلمة أو المفردة اللغوية التي قد تحمل عدَّة معانٍ.

مُصطلح بسيط/ مصطلح مُركَّب : المصطلح البسيط يتألَّف من كلمة واحدة، أمّا المصطلحُ المركَّبُ فيتألَّف من كلمتين أو أكثر.

المُصْطَلَحات — Terminology — Terminologie

<< مجموعة مُنظَّمة من الكلمات التِّقنيَّة مَشروحة أو مُعرَّفة مُجتمِعةً، خاصة بِمَجال من مَجالات النَّشاط أو بِفَريق إنتاج (....) الدراسة المُنظَّمَة لهذه المجموعات>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

---

[1] **Pert** = Program Evaluation and Review Technique

<< مجموعة مُنظَّمة من الألفاظ المُعرَّفَة، والخاصّة بعلمٍ أو تِقنية أو مِهنةٍ أو فنٍّ أو بِباحث>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: مجموع الألفاظ الخاصة بمجالٍ ما من مجالات المعرفة أو النشاط أو البحث تُشكل مصطلحات ذلك المجال ؛ فنقول مُصطلحات علم النّفس، ومصطلحات علم الاجتماع، ومصطلحات الطبّ العامّ...

المُصَنَّفَة　　　　Taxonomy　　　　Taxonomie

<< قائمة من الأَهْداف أو العناصر مُرَتَّبة وَفقَ تدرُّج التَّعقيد أو الأهمية>>.

<< تَرتيبٌ سُلَّميّ>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< ترتيبٌ سُلَّمِيّ يَجري فيه تَرتيبُ العَناصِر انْطِلاقًا من الأكثرِ بساطةً إلى الأكثرِ تعقيدًا>>.

(Mothe)

<< نظرية التَّصنيف. ترتيبٌ سُلَّمِيٌّ مُؤَسَّس على قاعدةِ مِقياسٍ أو عِدَّة مِقايِيس (مثلاً: وَفْقَ التَّعَقُّد المُتَنامِي)>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< سِلْسِلَةٌ مُؤَسَّسَةٌ على قواعدَ، أي على نِظامِ رُتَبٍ ، الزُّمَرُ فيه تَستَنِدُ على علائقَ حقيقيّة بين الظواهر التي تُمثِّلُها هذه الزُّمَر>>.

(De Corte, E.)

<< عِلم التَّصنِيف. ترتيبٌ زُمَرُه سُلَّمِيَّةٌ وذاتُ إقصاءٍ مُتَبادَل>>.

(D'Hainaut)

بيان : كلمة المصنَّفَة هو المقابِلُ العَربي لكلمة (Taxonomie) الفرنسية و(Taxonomy) الإنجليزية. وكلمة (Taxonomie) مُشتقَّةٌ من لفظين إغريقيين هما: (Taxis) وتعني التّنظيمَ والتّرتِيبَ والتَّنسيق، و(Nomos) وتعنِي القانونَ والعِلم. المصنَّفاتُ الكَبيرةُ الأُولَى وُضِعتْ في علمِ النَّبات وفي علم الحيوان. ومنذُ عهدٍ قريبٍ دخلتْ مجالَ العُلوم الإنسانية، حيث لم تكتسِب الصرامة العِلمية ولا البُنية الشَّجريَّة التي تتوافرُ عليها المصنَّفات الخاصَّة بعُلومِ الطَّبيعة. والمصَنَّفَةُ اِسْمُ مفعولٍ من (صنَّفَ . يُصَنِّفُ). وصنّف لغةً يعني جعل الشّيءَ أصنافًا متنوّعةً؛ ويُقال: صنّف الكتاب أي ألّفه. وتتألّف المصنَّفةُ من عدّة زُمَرٍ؛ تأتي مُرتَّبة وَفْقَ التّدرُّج من الأبسَط إلى الأَعْقَد. ويتميّزُ كلٌّ منها بأنّهُ مانعٌ؛ وهذا يعني أنّ عناصرَ الزُّمرةِ الواحدةِ لا يُمكنُ أن تنتَميَ إلى زُمرة أخرى والعكس. وبأنّها سُلّمِيَّةُ الترتيب؛ بمعنَى أنّها تتدرّجُ من السَّهلِ إلى الصّعب، من زُمرةٍ إلى أُخرى، ومن زُمرةٍ دُنيا إلى زُمرةٍ دُنيا أُخرى. وتنقسِم كلُّ زُمرة، في الغالب، إلى عدد من الزُّمر الدنيا التي تأتي هي أيضًا وفقَ ترتيبٍ يُراعي التَّدّرُّجَ نفسَه.

تَغْطِية مَجالات التصنيف: أهم مجالات التصنيف هي المجال المعرفي والمجال الوِجداني والمجال النفسي الحركي. والمراد بتغطية مجالات التصنيف في تصميمِ الأهداف البيداغوجية وطَرْح الأسئلة، وبناء تمارين الأعمال التطبيقية. .. هو عدم الاقتصار على زُمْرَتِي المعرفة والفهم، وتجاوُز ذلك إلى الزُّمر العُليا؛ وهي التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، إذا أُعتمدَ على مُصنَّفة بلوم مثلاً.

مُصَنَّفَة الأهداف البداغوجية — Taxonomie des objectifs pédagogiques

<< تصنيفٌ مُنظَّمٌ لظواهر التعلُّم والنُّمُوّ يُراعي التّدرُّج السُّلَّمِيّ، أو مبدأ التَّعقُّد المُتَنامِي>>.
<< تَصْنيفٌ مَنْهَجِيّ وَفق سُلَّمِ الأهمية للأهداف والكفاءات في مَعْزِل عن المحتويات، يَتِمُّ تحديدُه بشكلٍ دقيق ومُنظَّم وَفْقَ التدرُّجِ في تَعَقُّد النّموّ، وبناءً على منطق طبيعيّ لمَسارِ التَّعلُّم؛ تَصْنيفٌ، وفقَ سُلَّم الأهمية، للسُّلوكاتِ المعرفية والوِجْدانية والحَرَكية المُؤسَّسَة على قاعدة شرْطٍ أو عدّة شروط (التّعقُّد، الاستيعاب) >>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان: يُطلق على مصنّفات الحقل التربوي اسم مُصنّفات الأهداف البيداغوجية. وبشكل عام فإنّ <<المصنَّفاتِ البيداغوجية عبارةٌ عن خُططِ أهدافٍ مُرتَّبةٍ سُلَّمِيًّا تَسمَح بتحليل النيَّاتِ العامّة، وتفصيل مختلف مستويات الإنجاز الممكنة (...) وبإيجاز، فالمصنَّفةُ هي عبارة، أولاً، عن دعوةٍ إلى تحديد ماهية السّلوك الذي نسعَى بحثًا عنه لتثبيتِه وتشجيعِه ودعمِه تفضيلاً له عن غيرِه. إنّها الخُطوةُ الحاسمةُ نحو جعلِ الأهداف عملِيَّةً (إجرائيّةً)>>. (Minder)

خصائص مصنَّفات الأهداف البيداغوجية : تتميّز مصنّفاتُ الأهداف البيداغوجية بمِيزَتَيْن اثنتين؛ هما: **1**. الاعتماد على شروط بيداغوجية بحتة لا على نظريات علم النفس؛ **2**. الاستقلال عن أيّ مجال من مجالات المعرفة، وعن أيِّ مُحتوًى من المحتويات الدراسية. وهذا يعني أن مُصنفاتِ الأهداف البيداغوجية لم يَجْرِ وضعُها بناءً على استغلال الدراسات النفسية، وإنّما بناء على ما تَقتضيه مُمارساتُ التعليم والتّعلُّم. كما أنّهُ لم يَجْرِ ربطُها بأيِّ مجالٍ من مجالاتِ المعرفة ولا بأيّةِ مادّةٍ من المواد الدراسية، وهذا كلّه من أجل توسيع مجالات استغلالها. ومن المعروف أنَّ هذه المصنَّفاتِ تتدرّجُ من الأهداف الأكثر بساطةً في اتّجاه الأهداف الأكثر تعقيدًا. إنّها تَسمَح للمدرس من **تخصيص** ممارسته البيداغوجية من عِدّة نواحٍ: **1**. اختيار مُستوى الهدف المناسب لتلاميذه؛ **2**. إعداد ثلاثة مُستويات من الأهداف عند ممارسة بيداغوجية المستويات التي تأخذُ بعَيْن الاعتبار الفوارِق في المستوى لدى تلاميذِ القسم الواحد؛ في هذه الحالة نقوم بتحديد ثلاثةِ أهدافٍ تَتَفاوتُ من حيثُ صعوبتُها: هدفٍ للمستوى الضعيف وثانٍ للمستوى المتوسّط وآخرَ للمستوى القويّ. وبهذه الطريقة لا نُعَجِّز الضُّعفاء، ولا نُضيع وقتَ الأقوياء في مُعالجة أهداف قد تجاوزوها؛ **3**. تنويع الأهداف؛ والبحث بشكل خاصٍّ عن الأهداف ذاتِ

المستوى التصنيفي العالي. لأنّنا نُلاحظ بأنّ التعليم التقليديّ يُعْنَى بشكل أساسي بنشاطاتٍ تنتمي إلى مُستوىً تَصْنِيفيٍّ مُتَدَنٍّ. **4**. اكتشاف أهداف جديدة لم تَخطُر لنا على بال.

وظيفة المُصنَّفة: يَرى عددٌ من المربين أنّ أهميةَ المصنَّفاتِ ترجِعُ إلى كونِها تُؤَدّي الوظائف الآتية؛ فهي: **1**. تَسمَحُ بصياغة أهدافٍ تتميَّزُ بالوَجاهَة وبقَدر كبير من الدِّقَّة؛ **2**. تزيد من قُدرة تبليغِ الأهداف؛ أي إن الأهداف التي تُصاغُ بناء على الاستعانة بالمصنفات تكون واضحةً ودقيقة لدى جميع المستعمِلين؛ **3**. تُتيح بناءَ أدواتِ قياسِ تحصيلِ المتعلمين بالنَّظَر إلى الأهداف المسطرة؛ **4**. تُجنِّبُ التركيز على واحدةٍ أو اثنتين من زُمرِ الأهداف وإغْفالِ غيرها؛ مثل التركيز على المعرفة البحتة دون استعمال المعرفة؛ **5**. تُتيحُ التثبُّتَ من ترتيب الأهداف التعلّمية بناءً على تدرُّجها المنطقي، بتقديم الأهداف البسيطة على المعقَّدة؛ **6**. تَسمَحُ بالتأكُّد من استعمال أدواتِ القياس المناسبة لتقييم الأهداف؛ **7**. تُساعد على القراءة الواعية والصحيحة للمناهج، ومِنْ ثَمَّ تُتيحُ الرّبطَ بين أهداف المناهج ومُمارساتِ التعلُّم والتعليم؛ **8**. تُتيح تحديدَ السلوكِ المرغوبِ فيه من أجل ترسيخه لدى المتعلمين وتشجيعه دون غيره؛ **9**. تُلهِم المربِّين أهدافًا وأفكارًا جديدة، وتفتَح لهم آفاقًا أُخرى؛ **10**. تُتيح تفكيرًا استِنباطِيًّا فيما يتعلّق بالعمل البيداغوجي.

هدف: ويُؤَكّد (De Landsheere G. و.F) على أنّ المصنَّفاتِ تستجيبُ لحاجةِ عَقْلَنةِ وتنظيم وتقييم العمل التربوي الذي تُرِك لمدّةٍ طويلة عُرضةً للحَدْس والحِسّ السَّليم والاجتهاد.

وسيلة عَمَل: لا بُدّ من الإشارة إلى أنّ الاطّلاعَ على المصنفات وفهْمِها والشروعِ في الاستعانة بها عندَ إعداد شتّى الأعمال البيداغوجية، ولا سيّما منها صياغة الأهداف، وتحليل العليا منها إلى دُنيا، وإعداد أسئلة اختبارات التقييم التّحْصيليّ (أسئلة الاختبارات الفصلية) سيُحدث انقلابًا جذريًّا في أعمال المربّي البيداغوجية، وسيجعَل الواحدَ يُدرك أنّه، قبلَ ذلك، كان يَخْبِطُ خَبْطَ عَشْواءَ، ويَسيرُ عَلَى غَيْرِ هُدًى، ولا يعلَم على وَجْه التحديدِ إلى أين يُريد أن يَصِل. ينبغي أن نعلمَ من الآن أنّ المصنفاتِ أدواتٌ ضروريةٌ يجِب الرجوعُ إليها كلّما أقبلنا على عمل بيداغوجيّ ذي بال. وعلى العموم يجب النظرُ فيها عندما نستعدّ لـ: **1**. تحديد وصياغة مقاصد وأهداف منهاج دراسي أو تكويني؛ **2**. بناء اختبارات التقييم سواء كان تكوينيا أو تحصيليًّا؛ **3**. بناء أسئلة الامتحانات الرّسمية؛ **4**. تحليل أهداف عامّة إلى أخرى خاصة؛ **5**. تحليل أهداف خاصّة إلى أهداف عملية (إجرائية)؛ **6**. تحليل اختبارات التقييم؛ **7**. تحليل أسئلة الامتحانات الفصلية أو الرسمية.

مجالات التَّصنيف : هناكَ عدَّةُ مُصَنَّفات جرى ترتيبُها في ثلاثِ فئات تُقابلُ المظاهرَ الثلاثة الكُبرى للسُّلوك البشريّ: المجال المعْرِفِيّ، والمجَالُ الوِجْدَانِيّ، والمجال النَّفْسِيّ الحْرَكِي . ولا يخفَى على أحدٍ أنّ هذا التقسيمَ تَعَسُّفيٌّ تفرضُه اعتباراتٌ منهجية وعِلمية. ذلك أنّه لا يُمكن تجزئةُ السلوك البشري بهذا الشكل في الواقع. فالسلوكُ الواحد قد يجمَع المظاهرَ الثلاثة في آنٍ واحد. ووُضعت لكُلّ مجال من هذه المجالات مُصنّفاتٌ متعدّدة. وقد كان هدفُ وضعِ هذه المصنَّفات لكل مجال من المجالات الثلاثة تسهيلَ التَّواصُل بين المربِّين، والقضاءَ على ذلك الحشْد من

التأويلات والآراء التي تُثيرُها الأهداف التي تشتمل عليها المناهج الدراسية. وقد وُضعتْ هذه المِصنَّفات إثرَ ظُهور مُصنَّفة (بن يامين بلوم) ومُساعِدُوه سنة 1956.

مُصَنَّفَة (أُرْلَنْدِي) Orlandi taxonomy Taxonomie de Orlandi

<< مُصنَّفةٌ تتعلَّقُ بالمجالين المعرفي والوِجداني تُحدِّدُ الكفاءاتِ التي ينبغِي تَنْمِيَتُها في ميدان العُلوم الإنسانية>>.

بيان: أنجز هذه المصنَّفة (Lisiano R. Orlandi) سنة (1971).

مُصنَّفة أرلندي: المجالان المعرفي والوِجداني:

المَجالُ المَعرِفي

1. المعرفة والفهم

ا. الوِقائع

ب. المِفاهِيم

ج. التَّعْميم

د. البُنَى والنَّماذِج

2. المِهارات

1.2. البحث

ه. تحديدُ مكان المعلومة

و.تأْوِيل المعطَيات الرَّمْزيَّة والخَطِّيَّة [الكِتابية]

2.2. فِكر نِقدِيّ

ز. التعرُّف على الأحداث الحاسِمة والمعطَيات المندرِجة تحتَها

ح. تقييم المعطيات وصِياغة النَّتيجة [أو الخلاصة] المناسِبة

ط. الإدلاء أو التَّنصيص على فرضيات مَقبولة

المجال الوِجدانيّ

3.2. المُشارَكة الديمُقراطية في جماعة

ي. إجراءات شَكلية [مطابقة للنظام الاجتماعي]

ك. إجراءات غير شكلية

3. المَوَاقِف

1.3. السُّلوكُ الفِكريّ المَرغُوب فيه

ل. المقارَبة العِلمية للسُّلوك البَشَريّ

م. التَّفتُّح الذِّهني بالنَّظَر إلى سُلوك الآخَرين

2.3. السُّلوك الاجتماعيّ المرغوبُ فيه

ن. الانشِغال والاهتِمام

س. قَبولُ المسؤولية

ع. الالتِزام

4. القِيَم

ف. القِيَم الديمُقراطية الأساسية.

مُصَنَّفَة (بلوم) Bloom's Taxonomy Taxonomie de Bloom

<< مُصنّفة بلوم عبارة عن مجموعة من الأهداف المعرِفيَّة المتعلّقة بالسلوك الذي يظهر لِلْعِيان في وَضْع التعلُّم أو وَضعِ الامتحان>>.

<< [مُصنَّفةٌ] تشتَمِل على الأهداف التي تُعالج التّذكير بالمعارفِ وتنمية الكفاءات والقُدرات الفِكريّة>>.

(Bloom عن Nadeau)

بيان: وضع (بلوم) مُصنَّفتَه لتحقيق غاية مُحَدَّدة تتمثّلُ في: **1**. تسهيل تأليفِ البرامج المدرسية؛ **2**. قِياس المردود المدرسي؛ **3**. توحيد الرُّؤَى عن طريق تعريف الأهداف وضبطها وفقَ طريقة لا تجعلُها عُرضَةً للتّأويل. وأثناء تأليف المصنّفة اختارَ بلوم ثلاثة مبادئ توجيهية: **1**. المبدأ الأول بيداغوجيّ بحْت: حيث قصَدَ تسهيلَ التّواصُل بين المربّين وإزالةَ ذلك الغُموض والإبهام الذي يكتنِف الأهدافَ قبل ذلك؛ **2**. المبدأ الثاني منطقي: حيث حرص على أن تكون المصنّفة منطقيّة ومُنسجمة من أجل الحِيازة على درجة الصِّدق (Validité)؛ **3**. المبدأ الثالث نفسي: حيث حرص على أن تكون المصنّفة غيرَ مُتناقضة مع النظريات النفسية المعروفة.

زُمَرُ مُصنَّفة (بلوم): تتألّف مصنّفة بلوم من سِتّ زُمَرٍ من الأهداف؛ وهي : المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم. و<< تمثِّل هذه الزُّمَرُ المساراتِ الذهنية التي تظهَر لدى المتعلمين وهُم في وضعيةِ التعلّم و(أو) الاختبار. وكلّ زمرة تنقسِم إلى زُمر دُنْيا يُمَثِّل كلٌّ منها تطبيقاتِ المسار الذهني المختلفة >>. (Nadeau). وتتدرَّجُ هذه المصنَّفة انطلاقًا من المساراتِ الذهنية الأكثر بساطةً (**المعرفة**) إلى أكثرها تعقيدًا (**التقييم**)، كما هو الحال في جميع المصنَّفات. **وتتميَّز مصنَّفةُ بلوم بأنّها شاملة؛ حيث يُمكن تطبيقُها على جميع المواد الدراسية، وعلى كافّة المستويات التعليمية، بِما في ذلك الجامعية.**

مُصنَّفَة بلوم: المجال المعرفي:

00.1.المعرفة

10.1. معرفة المعطَيات الخاصة

11.1. معرفة المصطلحات

12.1. معرفة الوقائع الخاصة

20.1. معرفة الوسائل التي تسمَح باستعمال المعطيات الخاصّة

21.1. معرفة التواضُع

22.1.معرفة الاتّجاهات والتّتابُع

23.1. معرفة التصنيفات

24.1. معرفة المقاييس

25.1. معرفة الطُّرُق

30.1. معرفة التمثيل المُجرّد

31.1. معرفة المبادئ والقوانين

32.1. معرفة النظريّات

00.2. الفهم

10.2.التغيير (التبديل)

20.2. التأويل (التّفسير)

30.2. الاستنتاج (التعميم بالاستقراء)

00.3. التطبيق

00.4. التحليل

10.4. البحث عن العناصر

20.4. البحث عن العلائق

30.4. البحث عن مبادئ التنظيم (أو المبادئ المَنَظِّمَة)

00.5. التركيب

10.5. إنتاج عمل شخصي

20.5. تصميم مخطط عمل

30.5. اشتقاق مجموعة علائق مجردة

00.6. التقييم

10.6. النقد الداخلي

20.6. النقد الخارجي

بيان وشرحُ مُصنَّفَة بلوم بالتفصيل: نعرض في ما يأتي بياناتٍ وشروحًا تفصيلية تتعلّق بزُمر المصنَّفة وبزُمرِها الدُّنيا لتسهيل فهمها قصدَ الوصول إلى درجة الاستيعاب التي تُتيحُ استعمالها بكل يُسر. نُذكِّر أوّلاً أن المصنّفةَ تشتمل على سِتّ زُمر مُتدرِّجة من السهل إلى الصعب. وأنّ الزمر الدُّنيا التي تتفرَّع عن كلّ زُمرة تتدرّجُ هي أيضًا من السّهل إلى الصعب.

00.1.المعرفة: وتقتضي التّذكير بالوقائع الخاصّة؛ أي حفظ المعلومات المختلفة مثل قواعد اللغة والمفاهيم، وحفظ المسارات والطُّرُق أو النماذج. والسُّلوك المنتظر عند التلميذ هو أن يُعيد المعلوماتِ التي حفظَها في ذاكرته؛ مثل ذكر أخوات (كان)، وذكر تاريخ سنة اندلاع الحرب العالمية الثانية، وذكر حاصِل ضَرْب (8 في 9)، واستظهار سورة العَلَق... وتنقسم هذه الزمرة إلى تسع زُمر دنيا؛ وهي:

10.1. معرفة الوقائع الخاصة

11.1. معرفة المُصطلحات: وتقتضي أن يكون المتعلِّمُ قد حفِظ في ذاكِرته معانيَ عددٍ من المفرَدات اللغوية من أسماء وأفعال ونُعوت، ومعانيَ عددٍ من المصطلحات المختلفة، حيث يستطيع عند الحاجة الإتيانَ بهذه المعاني؛ مثل: قال، الأُكسيجين، السِّنَّوريّات، المدح، المعادلة الجبريّة؛ فيقول: قالَ فعل من القَوْل أو القَيْل؛ وهو النوم عندَ الظهيرة، والأكسِجين غاز غير مرئيّ عديم الرّائحة، والسِّنَّوريّات فصيلة من اللَّبونات آكلة اللّحوم، منها الأسد والنَّمر والقطّ، والمدح هو الثّناء، وفي الشعر العربيّ غرضٌ يتناول عَرْض محاسن ممدوح المعنويّة، والمعادلة الجبريّة سُؤال يتعلّق بِمجهول...

12.1. معرفة الوقائع الخاصة: وتقتضي استرجاع معلوماتٍ خاصّة مَخزونة في الذاكرة؛ مثل ذكر اسم عاصمة بلد آسِيويّ، وذكر تاريخ وُقوع معركة، وذكر اسم مُخترع أو عالم أو أديب...

20.1. معرفة الوسائل التي تسمح باستعمال المُعطيات الخاصة: وتقتضي حفظَ القواعد التي تَسمَح بتنظيم المعطيات المختلفة؛ مثل حفظ قواعد اللغة المتعلقة بالفاعل.

21.1. معرفة التَّواضُع: المراد بالتَّواضُع ما تواضَع عليه الناس؛ أي ما اتَّفَقوا عليه بشكل واعٍ أو غيرِ واعٍ. وهو عِبارة عن قواعد تَعَسُّفِيَّة "اعتِباطِيَّة" تُسهِّل التّواصُل الاجتِماعِيّ؛ مثل: تحريك الرأس يمينًا ويَسارًا للدَّلالة على الرَّفْض أو النّفْي، ومثل وضع الطّابَع البريدي في الزاوية اليُمنى العُليا من الظرف، ومثل الهِلال للدّلالة على الصّيدلية ومثل الشارات العسكرية للدلالة على الرُّتَب المختلفة...

22.1. معرفة التّتابُع أو "المَقاطِع": وهو عبارة عن سِلسلة من العناصر المرتَّبة وَفقَ نظامٍ تَعَسُّفي؛ مثل ذكر أسماء خمسِ دايات من دايات الجزائر الأواخر، أو ذكر أسماء أربع عواصِم أفريقية تخترقها أنهار أو ذكر أسماء خمسة أنهار تصبّ في المحيط الهادي...

23.1. معرفة التّصْنيفات: وهي عبارة عن سلاسل مُنَظَّمَة لعناصر مُرَتَّبَة وَفقَ مَبْدإٍ مُحدد. ويقتضي معرفة التصنيفات ذكرها بأسمائها ومُكوِّناتها أو عناصرها؛ مثل ذكر مملكة الحيوانات وبيان عائلاتها الثلاث الكبرى؛ وهي اللَّبونات والزواحف والطيور، ومثل ذِكر أصناف الأفعال الثلاثية في اللغة العربية، وهي : الأفعال الصّحيحة والمعتلّة والمضعّفة.

24.1. معرفة الشُّروط وهو ذِكر أسباب وضع علائقَ بين عناصر متعدّدة؛ مثل: من أجل أن تكون القصيدة صحيحةً ينبغي أن تكون ذاتَ معانٍ حسنة، وذات لُغة سليمة، وذات وزنٍ وقافية؛ ومثل: لكي يُعَدَّ مُضَلَّعٌ ما مُستطيلاً لا بدَّ أن يكون رُباعِيَ الأضلاع، يَتَساوَى فيه كلُّ ضِلعين مُتقابليْن، وأن تكون زَواياهُ الأربعة قائمةً.

25.1. معرفة الطرق: وتقتضي حفظَ الطُّرق التي تَسمَح بالوُصول إلى النَّتائج المرجوَّة؛ مثل كيفية استعمال دواء، وطريقة كتابة رسالة إدارية، وطريقة استبدال صَفائِح الْفرامِل، ومعرفة قراءة خريطة للاهتداء...

30.1. معرفة التَّمْثيلِ المُجَرَّد: وتقتضي حفظَ الأفكار والمعلومات المجَرَّدَة واسْتِرجاعَها عند الحاجة؛ مثل: حفظ مفاهيم العدالة والإيثار والتّسامُح والتوحيد والديمقراطية وأصول الفقه...

31.1. معرفة المبادئ والقوانين: وتَقتَضِي حفظَ نُصوص المبادئ والقوانين؛ مثل استظهار قانون من قوانين الفيزياء، أو قاعدة من قواعد أصول الفقه أو اللغة...

32.1. معرفة النَّظريَّات: وتقتضي حفظ عدد من القوانين والمبادئ المتعلِّقة بالميادين العلمية والفلسفية والاجتماعية...، مثل: الظُّلم مُؤَذِّنٌ بخراب العُمران، والعَدْل أَساسُ المُلْك.

<u>00.2. الفهم</u>: << يُمَثِّل الفهمُ أبسطَ مُستويات الاسْتيعابِ الفِكريّ. وفي هذا المستوَى يعرف الطّالب [المتعلِّم] المعلوماتِ التي جرى تَبليغُها إيَّاهُ، لكِنْ لا يكونُ قادرًا، بالضَّرورة، على إيجادِ العلائق بين هذه المعلومات ومعلومات أُخرى، أو إدراك جميع تفسيراتها >>. (Nadeau) أو هُو القُدرةُ على إدراك المعْنى الحَرْفي للبَلاغ سواءٌ كان شفويًّا أو كتابيًّا دونَ العلائق الموجودة بين العناصر، أو أهمية البلاغ وقيمته. (Barlow) وتنقسم هذه الزمرة إلى ثلاث زُمر دُنيا.

10.2. التغيير والتَّبْديل (أو الترجمة): وهي كفاءة إعادة معلوماتٍ وَفْقَ صِياغَة جديدة من جهة، وكفاءة تعويض نَمطٍ من أنماط الاتِّصال بآخر؛ مثل: نقل خَبر ما بأسلوبك الخاصّ، والتعبير عن مجموعة من المعطيات الاقتصادية، أو غيرها، عن طريق الرسوم البيانية...

20.2. التَّأْويل: وهو القُدرةُ على تقديم بلاغٍ ما وَفقَ تنظيم يختلِف عن الهيكلة الأصلية وضِمْنَ وسيلة التَّواصُل نفسِها (بِخلافِ الترجمة التي تُحافظ على التَّنظيم الأصليّ دون وسيلة التبليغ). مثل تحويل جملة فعلية إلى أُخرى اسمية: تلفح الشمس وُجوه الفلاحين / الشمس لافِحةٌ وُجوهَ الفلاحين. ومثل تغيير موقع طرفي المساواة: 24 = 10+10+4 ← 4+10+10 =24.

30.2. الاستنتاج (التعميم): وهو النشاط الذي يسمَح باستنباطِ وتعميمِ النتائج انطلاقًا من ملاحظةِ الاتجاهات التي تمنحُها معلومةٌ من المعلومات. ويُحيل هذا المستوى إلى المهارات التي تظهر لدى شخصٍ ما على فهم ما لاحظ أو قرأ. مثل: استعمال الأدوية التي وصَفَها لك الطّبيب وَفْقَ الإرشادات المسَجَّلة في ورقة الدواء.

00.3. التطبيق:<< يتعلَّق التطبيق باستعمال المعطيات الخاصة المجرَّدة في وضع خاصٍّ ومَلْموسٍ. هذه المعطَيات الخاصّةُ قد تكون أفكارًا عامَّةً، أو قواعدَ إجرائيةً، أو طُرُقًا مألوفة>>. (Nadeau) أو هو استعمال مبادئ عامّةٍ في وضع خاص وملموس. والتطبيق يقتضي أن تَسبِقَه المعرفةُ والفهم. إنَّه مُستَوًى يتعلَّق بِتحويل المعلومات؛ حيث يُدعى المتعلِّم إلى إبراز مهاراتِه على إنجاز أعمال محدَّدة انطلاقًا من المعلومات التي تلقّاها وفهِمَها في أوضاعٍ جديدة؛ مثل: تطبيق قاعدة إنَّ وأخواتِها على ثلاث جمل اسمية يكون فيها المبتدأ والخبر مُفردًا ، ثمّ مُثنًّى، ثم جمعًا مُذكرًا سالمِا، ومثل: رسم هرمٍ سنِّيٍّ (عُمُري) انطلاقًا من أعمار تلاميذ القسم.

00.4. التحليل: وهو إبراز العناصر المكوِّنة لشيءٍ ما، وبَيانُ العلائق التي تربط بين هذه العناصر والمبادئ التي تتحكَّم فيها. أو هو تَفكيكُ مجموعة ما، قصدَ تحديد الأجزاء المكونة لها، وإقامة العلائق الموجودة فيما بينها، ومعرفة طبيعة بنيَتِها. ويسمحُ هذا المستوَى الانتقالَ من الكُلّ نحو الجُزء. إنّه مستوى الاستنتاج والاكتشاف. و<< موضوع التحليل هو اكتشاف الأسباب، والعلائق، والنتائج، والبُنْيَة النظامية>>.(Goupil & G. Lusignant (G.

10.4. البحث عن العناصر: ويقتضي تحديد العناصر المكوِّنة لشيءٍ ما. مثل بيان عدد أضلاع المكَعَّب، وتحديد عدد الفِكَر الرئيسة في مقال أدبي، وأنواع الفيتامينات الموجودة في الطماطم، ومثل البحث عن أسباب انجراف التربة في الجزائر، وعن عدد شخصيات قصة قصيرة...

20.4. البحث عن العلائق بين العناصر: ويقتضي البحثَ عن العلائقِ الموجودة بين العناصر مهما كان نوعُها. مثل تقديم فرضيات لشرح أسباب تدهور التعليم، والبحث عن أسباب تفشِّي الأمية في الجزائر، والبحث عن عوامل نُبوغ شاعر، والبحث عن العلائق التي تربط شخصيات قصة قصيرة...

30.4. البحث عن المبادئ المنظمة: وهو البحث الذي تقتضيه الإجابة عن السؤال الآتي: ما هي البنْيَة، وما هو الترتيب الذي يخضع له نظام ما؟ مثل مُقارنة معدّل المواليد في بلدين ينتميان إلى ثقافتين مُختلفتين، ومثل القواعد التي تتحكّم في الأسرة المسلمة.

00.5. التركيب : ويتمثَّل في جمع العناصر أو مجموعة منها قصد تكوينِ كلٍّ. ويقتضي تجميعَ أجزاءٍ وعناصرَ وأقسام من أجل إنشاء مُخَطّط مُنسَجِم، أو هَيكلة (بنْيَة) مُنظَّمة لم تكُنْ موجودة من قبلُ، (Nadeau) أو هو نتيجة عملية تجميع العناصر المعرفية وصِياغَتها في كُلٍّ مُنسَجِم.(Barlow) << ويتعلّق هذا المستوَى خاصَّةً بالمهارة التي يُبْدِيها شخصٌ ما على استعمال معارفه المختلفة من أجل إنتاج عمل شخصِيٍّ، أو قصدَ وضع مُخطَّط عمل، أو حلّ مُشكلة. إنَّه مَجال التعميم [الانتقال من الوقائع في اتجاه قانون أو نظرية] والإبداع. التركيب يتطلَّبُ من

الشخص أن يكونَ قادرًا على انتقاء المعارف القَوْلِية والعملية أو الشرطية المناسبة وتنظيمِها في هيكلة مُنسَجِمة>>. (G. Goupil & G. Lusignant)

10.5. **إنتاج عمل شخصي (التعبير)**: ويقتضي إنتاجَ أشياء مادية ملموسة أو فكرية؛ مثل : رسم لوحة زيتية، أو صناعة مائدة، أو سرد حوادث فِلْم، أو كتابة تقرير...

20.5. **تصميم مُخطَّط عمل**: ويتعلّق الأمر بنشاط مُنظَّم مع مُراعاة الاحتياجات المالية والمادية. مثل وضع مُخطَّط مشروع تسيير مُخَيَّم صيفي لخمسين طفلاً من أطفال مدرسة ابتدائية.

30.5. **اشتقاق مجموعة عمل مُجرَّدة**: وتتمثّلُ في إنتاجِ عملٍ فَريد ؛ مثل كتابة قصة قصيرة، أو رسالة جامعية، أو بحث عن ظاهرة الطلاق...

00.6. **التقييم**: يقتضي التقييم إصدارَ أحكام في شأن قيمةِ الطُّرُق أو الوسائل المستَعْمَلَة من أجل هدفٍ مُحدَّد ، وفي مَدَى مُلاءَمةِ الظواهر المدروسة بمجموعة من الشروط يضعُها الطالب أو يأخُذُها من غيره. (Nadeau) مثل إبداء الرأي في قصيدة، أو نقد لوحة زيتية، أو إظهار وجهة النظر الشخصية في موقف أو تصريح سياسي، << والتقييم يقتضِي من المقَيِّم أن يقوم أولاً بتحليل الوضع، أو العمل، أو الموضوع الذي يستعِدّ لتقييمه>>.(Goupil G. & G. Lusignant)

10.6. **النقد الداخِلِيّ**: ويتعلَّق بتقييم صِحَّة وانسِجام العناصر؛ مثل نقد شخصيّة روائية من حيثُ كونُها طبيعية؛ أي النظر في مدى انسجام أقوالها وأفعالها مع وضعِها الاجتماعي.

20.6. **النقد الخارجي**: وهو تقييم يستدعِي الرجوعَ إلى معارِفَ ومعلوماتٍ خارج الشيء الخاضع للتقييم. مثل تقييم مذكِّرة درس اللغة العربية انطلاقًا من شروط تصميم المذكرات.

مُصَنَّفَة (بُرْفِيس) Purves' taxonomy Taxonomie de Purves

<< مُصنَّفةٌ تتعلَّقُ بالمَجالَين المَعرِفيّ والوِجدانيّ تُحدِّدُ الكفاءات التي ينبغِي تنميتُها في تدريس مادّة الأدب>>.

بيان: أنجَز (بُرفِيس . Purves) مُصنَّفتَه هذه عام (1971).

الأهميّة: أهميّة مُصنّفة Purves تكمُن في أنّها تُتيح لمؤلِّفِي البرامج الدّراسيّة ومُؤلِّفي الكُتب المدرسيّة الخاصّة بمادّة الأدب تجاوُز الأهداف المعرفيّة البحتة إلى أهداف أخرى مثل التحليل والتركيب والتقييم والتصنيف وتجاوُز المجال المعرفيّ إلى المجالين الوِجدانيّ (تذوّق الأدب والإسهام في إنتاج أعمال شخصيّة) والنفسيّ الحركيّ (التغنّي بالشعر والإسهام في التمثيل المسرحي).

مُصنَّفة (برفس) الخاصّة بالكفاءات التي ينبغي استهدافُها في تدريس مادّة الأدب:

المعرفة

ا. معارِف خاصَّة

تطبيق

ب. تطبيق المعارف على نُصوص أدبية خاصَّة

ج. تطبيق المعطيات المتعلِّقة بالسِّيَر

د. تطبيق التاريخ الأدبي، والثَّقافي، والاجتماعيّ، والسِّياسيّ والفِكريّ

هـ. تطبيق المصطلحات الأدبية

و. تطبيق أنظمة التقدير النَّقديّ

ز. تطبيق المعطَيات الثَّقافية

الإجابة

ح. الإجابة

الإجابة المَصُوغَة [التي تتِمُّ صِياغَتُها]

ط. يُعيدُ بناءَ العمل الأدبيّ

ي. يُعبِّرُ عن درجة التِزامه الانفِعاليّ تجاه عملٍ [أدبي]

ك. تحليل العَناصِر

ل. تحليل العلائِق، والبنية والمجموعة

م. يُبدي تأويلَه الشَّخصِيّ لعمل [أدبي]

ن. يُقدِّرُ قيمة عمل [أدبي]

س. يُفصِحُ عن تفضيلِه المعتاد

ع. يُعبِّر عن رُدود فِعلِه

ف. يُعبِّر عن رُدود فعلٍ مُتنوِّعة

المُشاركة

ص. الاستعداد [لإصْدار] ردِّ فعلٍ كَمُتابع للمَحافِل الأدبية

ق. إيجاد المتعة في الإسهام في الحياة الأدبية

ر. الاعتِراف بأهمّيّة الأدب في حياة المجتمَع

مُصَنَّفَة (بياجِي) — **Piagetian stages of development ; Piaget's taxonomy** — **Taxonomie de Piaget**

<< مُصنَّفَة بياجي عبارة عن تَصنِيفٌ سُلَّميّ لأطوار نُمُوّ الذكاء>>.

بيان: يُمَيِّز (Piaget) بين نوعين من أشكال الذكاء؛ الذكاء العمليّ الإجرائيّ أو الحِسيّ الحركيّ، والذكاء المفهوميّ الباطنيّ العمليّاتيّ أو التمثيليّ، وهو ذكاءٌ تالٍ للنوع الأوّل.

مُصنَّفَة أطوار نُمُوّ الذكاء:

0.1 الذكاء العمليّ أو الحسّي الحركيّ

1.1 الانعكاس الوِراثيّ

2.1 ردّ الفِعل الوراثيّ

3.1 سلوك [تصرّف] مقصود (8 أشهر)

4.1 تجارُب استكشافية

5.1 اكتْشاف وسائل جديدة بوساطة التجريب النشيط

0.2 الذكاء المفهوميّ

1.2 التفكير ما قبل العمليّاتيّ (عامان إلى 7 أعوام)

1.1.2 التفكير ما قبل العمليّاتيّ (عامان إلى 7 أعوام)

2.1.2 المرحلة الحَدسيّة (4 إلى 7 أعوام)

2.2. التفكير العمليّ المحسّ (الملموس) (7 إلى 12 عامًا)

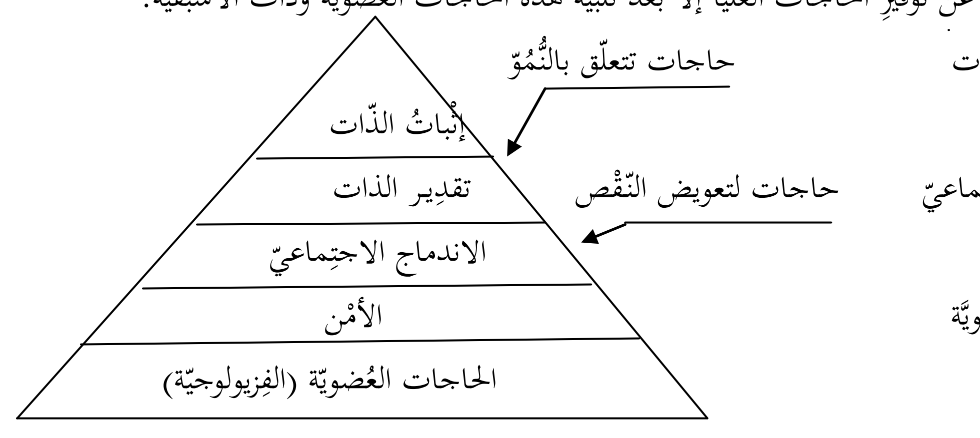
3.2. التفكير العمليّ المجرّد أو الشكليّ (12 عامًا)

مُصَنَّفَة الحاجاتِ الأساسِيَّة — Maslow's taxonomy — Taxonomie des besoins fondamentaux

<< مُصنَّفةٌ تُحدِّدُ سُلَّمَ الحاجاتِ القاعديَّة لدَى الكائن البشريّ>>.

بيان : مُصنَّفةُ الحاجات الأساسيّة من تصميمِ (أبراه ام ماسلو .Maslow, A. 1954)، وقد جسَّدها في شكلِ مُثلَّث، ووضعَ الحاجات العُضوية (الفيزيولوجية) والحاجات ذات الأسبقية في قاعدة المثلَّث. وحسبَ (ماسلو) فإنَّ الإنسانَ لا يبحثُ عن توفيرِ الحاجات العُليا إلاَّ بعد تلبية هذه الحاجات العُضويّة وذات الأسبقية.

1. الرّضَى عن الذات
2. تقدير الذات
3. الاندماج الاجتماعيّ
4. الأمن
5. الحاجات العُضويَّة



ا) **الحاجات العُضويَّة** : الحاجات العُضويَّة هي الأكل والشُّرب والنوم والنشاط والاستراحة. .. إنَّ تلبية هذه الحاجات ضرورية قبلَ التفكير في حاجات أُخرى.

ب) **الحاجةُ إلى الأمن** : الكائن البشري . مثل بقية الكائنات الأخرى . يحتاجُ إلى أن يكون في مَنْأًى عن كُلِّ الأخطار التي يُمكنُ أن تَقضِيَ عليه.

ج) **الحاجة إلى الاندماج الاجتماعيّ** : وهي حاجةٌ اجتماعية؛ مثلُ حاجةِ الانتماء إلى جَماعة والاندماج فيها، والإحساس بالتَّقدير فيها. ويندرجُ ضمنَ هذه الحاجة الحاجةُ إلى التَّواصُل والتَّبادُل.

د) **تقديرُ الذَّات** : وهي حاجةُ المرءِ إلى إثباتِ نفسِه؛ و تندرجُ ضمنَ الحاجةِ إلى إثبات الذات الرَّغبةُ في النَّجاح، والمردود المناسب، والكفاءة، والاستقلال، والسُّلطة. وينتُج عن تلبيةِ هذه الحاجات ظُهور الثِّقة بالنَّفس.

ه) **الرّضَى عن الذات** : وهي حاجةٌ يبلُغها قليلٌ من الناس؛ ذلك لأنَّ تحقيقَها يتوقَّفُ على تلبية الحاجات التي تسبِقُها في الأولوية؛ وهي حاجةٌ لا تظهرُ إلاَّ مُتأخِّرةً في حياة الإنسان. وتتمثَّلُ الحاجةُ إلى الرّضَى عن الذات في التَّنمية المتكاملة للذَّات والوُصول إلى أقصى حدود قُدُراتِها.

تصنيف الحاجات الأساسية عند قُدامَى المُسلمين : صنَف المسلمون الأوائل، في إطار الدراسات الأصولية، الحاجات الأساسية لدَى الكائن البشري إلى ثلاث زُمر؛ وهي: الضروريات والحاجيات والتَحسينيّات؛ فأمّا الضروريات التي يُعَدُّ توافُرَها شرطا للبحث عن الحاجيات وعن التَّحسينيات فخمسة ضروريات؛ وهي: حفظ الدّين والنَفس والعقل والعرض والمال.

مُصَنَّفَة (سكرِيفَنْ) — Scriven's taxonomy — Taxonomie de Scriven

<< مُصنَّفةٌ تُدمجُ المجالات المَعرِفيَّة والنَّفسيَّة الحَركِيّة والوِجدانية>>.

بيان: أنجز (سكريفن) هذه المصنّفة سنة (1967)

مصنّفة (سكريفن):

وصفٌ مَفهوميّ لأهداف التربية

1. معرفة:

ا) المعلومات الخاصَّة، بما في ذلك تعريف المصطَلحات المتعلِّقة بمجالات مُحدَّدة.

ب) سلسلة المعلومات التي تحتوي على مجموعاتِ القواعِد، والإجراءات والتَّصنيفات التي تُتيحُ استغلالَ المعلومات أو تقييمَها. (الأمرُ هنا يتعلَّق بالمعرفة البحتة للقواعد وليس القُدرة على تطبيقها).

2. فَهم:

ا) العلائق الداخلية في المجال، أي الكيفية التي تَنجُمُ فيها المعارف عن معارفَ أُخرى أو تقتضيها، والكيفية التي يجري فيها استعمال المصطلحات في المجال المعني. وباختصار إنّ الأمرَ يتعلّقُ بما يُمكنُ أن نُطلقَ عليه اسمَ فهمِ القواعد الداخلية في المجال.

ب) العلائق بين المجالات؛ أي بين المعارف التي نُسنِدُها إلى مجال، والتي نُسنِدُها إلى مجالات أُخرَى.

ج) تطبيقات تتعلّق بالمجال أو القواعِد، أو الإجراءات والمفاهيم الخاصّة بالمجال، على أمثلة مُناسبة، إذا كانَ المجالُ المعنِيّ يُتيحُ ذلكَ. يُمكنُ، هنا، أن نتحدَّثَ عن << علمِ دلالة الألفاظ المتعلِّقة بالمجال>>.

3. الدَّافِع

ا) المواقِف تُجاهَ الدَّرس (مثلاً: نحو درس الصَّوتيات الفِزيائية).

ب) المواقِف تُجاهَ الفَرع (مثلاً: نحو الفيزياء).

ج) المواقِف تُجاهَ المجال (مثلاً: نحو العلوم الطبيعية).

د) المواقِف تُجاهَ الأجهزة الخاصَّة بالمجال (مثلاً: الارتياب المتزايِد في ما يتعلّق بالتأكيدات الإشهارية الخاصّة بالحساسية العُليا لأجهزة الراديو المصغَّرة) (له علاقة بـ: 2.ج).

هـ. الموقِف تُجاهَ الدراسة والمطالَعة، والمناقشَة، والبحث عن المعلومات عُمومًا؛ إلخ.

و. الموقِف تجاه المدرسة.

ز. الموقف تجاه مِهنةِ التَّدريس.

ح. الموقف (المشاعر) تجاه المدرِّس كشخص.

ط. الموقف تجاه زُملاء الدِّراسة، وتجاه المجتمع (هذه النُّقطة ينبغِي أن يتِمَّ تقسيمها بطبيعة الحال).

ي) الموقف تجاه الذات؛ مثل الحُكم على النَّفس بشكل واقِعيّ مُتَزايِد (وهذا يقتضي أيضًا المجالَ المعرِفيّ).

4. القُدُرات غير المَعرفية

ا) إدراكيَّة.

ب) نفسية حَرَكيَّة.

ج) حركية، بما في ذلك، مثلاً، فنَّ النحت.

د) قُدُرات (Skills) اجتماعية.

5. متغيرات غير تربويّة

هذه الأهداف تأتي ضِمنية في الغالب؛ نحو: تمديد التَّمدرُس من أجل امتصاص البطالة، واعتبار المدرسة سوقًا لبيع الكُتُب.

وصفٌ للظَّواهِر والمُتغيِّرات النَّقديَّة

1. المعارف:

ا) القُدرة على الاسْتِظهار.

ب) القُدرة على التَّمييز.

ج) القُدرة على التَّكميل.

د) القُدرة على التَّسمية.

2. الفَهم: ويتجلَّى من خِلالِ النتائج المذكورة أعلاه وأيضًا من خلالِ:

ا) القُدرة على التحليل، بما في ذلك تقنيات التحليل المِخْبَرِيّ عدا [القُدرات] الحركية، بالإضافة إلى القُدرة على التحليل القوْليّ الذي يتِمُّ إثباتُه في نَقْدٍ أو تلخيص، إلخ.

ب) القُدرة على التركيب.

ج) القُدرة على التقييم، بما في ذلك تقييم الذات.

د) القُدرة على حلّ المشاكل (في وقت مُطلَق أو مَحدود)

3. المواقِف

إثباتُ المواقِف يشتملُ عادةً على إثبات بعض المكتَسبات المعِرفية. الأدواتُ المستعملَة هي الاستبيانات، والرَّوائِز الكاشفة، تقنية الاستبيان، أوضاع الاختيار التجريبيّ، وأوضاع الاختيار العادي (اختيار [فرع] الدراسة، واختيار مِهنة، واختيار زوجة، أو صديق، إلخ.) كلُّ واحد من المواقف المذكورة يُمكنُ أن ينحصِر في سلسلة تتراوح من السَّلب إلى الإيجاب.

4. القُدرات غير المعرفية

تظهر في النتائج الاصطناعية سواءٌ كانت (تجريبية) أو طبيعية. مثل القُدرة على الحديث المنسجِم في حُضور جمهور، والقُدرة على نقد وجهة نظر تَرِدُ لأوَّل مرَّة. (من جديد نلاحظ العلاقة مع الوصف المفهوميّ في 2.ج.)

مُصَنَّفَة (سلمن)

Selman's taxonomy

Taxonomie de Scriven

<< مُصنَّفةٌ تنقسمُ إلى أربعةِ أطوار تتعلَّقُ بنمُوّ تَصوُّر الصَّداقة>>.

بيان: أنجز (سلمن) هذه المصنّفة سنة (1980)

0.1. تقديم المُساعدة من اتّجاه واحد (من 5 إلى 8.7 سنوات)

في هذه المرحلة يُميِّز الطفل وجهةَ نظرِه عن وجهة نظرِ غيرِه بَيْدَ أنّه لا يستطيع أن يُوفِّق بينهما. ومن ثَمّ فالصديق يجب أن يخضع لمطالب صديقه.

0.2. التعاوُن والصفاء (**من 8.7 سنوات إلى 12 سنة**)

الصداقة تخدِم المصالح الشخصية لكل طرف، وكل طرف يُعيرُ اهتماماً لوجهة نظر وعواطف الطرف الآخر. الصّداقة في هذا الطّور تقتضِي المشاركة النّشِطة لكلّ طرف بالإضافة إلى التّنازُلات المشتركة.

0.3. الاقتِسام المُشترَك (**من 12.13 سنة**)

الصداقة تخدِمُ المِصالح المشترَكة بالإضافة إلى المصالح الشخصية لكلّ طرف. بإمكان الطفل في هذا الطّور تأمُّل العلائق التي تربطُه بالأطراف الأخرى. العلائق تنبنِي على الثّقة والتّبادُل.

0.4. صداقة مُلتَزِمة (**14 سنة فأكثر**)

الصداقة في هذا الطور تتميَّزُ بحاجة مزدوجة: الحاجة إلى التَّبَعية والحاجة إلى الاستقلال؛ والعلائق فيه ينبغِي أن تحمل دَعْماً وِجدانيا ونفسِيًّا بالإضافة إلى صِلات أُخرى.

مُصَنَّفَة (كراثوول) Krathwohl's taxonomy Taxonomie de Krathwohl

<< عِبارةٌ عن مجموعةٍ من الأَهداف المُتعلِّقة بالمَواقِف، والاهْتِمامات، والقِيَم والتَّقْدير، والانْفِعالات والعَواطِف والتَّكَيُّف>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< تُمثِّل الأهدافَ التي تَصِف التَّغَيُّرَ الذي يطرَأُ على الاهتمامات، والمواقِف، والقِيَم، وكذلك التّطوُّر الحاصل على مُستَوى الأحكام [التي نُصدِرُها] والقُدرة على التَّكَيُّف>>.

(Nadeau عن Bloom)

إنجاز: هذه المصنَّفة أنجزها (Krathwohl) بمعية (Bloom) و(ماسيا Masia) سنة (1964)

هدف المُصنّفة: تهدف مُصنَّفة المجال الوجداني إلى تحقيق صياغة واضحة للأهداف المتعلِّقة بهذا المجال، ومُساعدة الأساتذة على اكتشاف بعض التقنيّات من أجل قياس تطوُّر التلاميذ، بالإضافة إلى تسهيل التّواصُل بين المختصين في ميادين التربية. وقد حاول كراثوول (Krathwohl) ومُساعِدوه إقامةَ مراتِب سُلَّمِيَّة بين السلوك الوجداني في أشكاله المختلفة. إنّ المِصنَّفةَ صُمِّمَتْ بشكل يقتضي أن يكونَ السلوك القَبْلِيّ لكلُّ زُمرةٍ قد تَحَقَّقَ فِعلاً.

مُصَنَّفة كراثوول (Krathwohl) . المجال الوِجدانِيّ:

00.1. الاسْتِقبال

10.1. الإدراك (الشعور)

20.1. إرادة التَّلَقِّي (الرغبةفي الاستقبال)

30.1. الاهتمام الموَجَّه أو الاخْتِياري

00.2. الاسْتِجابة (الإِجابَة)

10.2. الْقَبول

20.2. إرادة الرَّدِّ (الرغبة في الاسْتِجابة)

30.2. الرِّضَى بالردّ (بالاستجابة)

00.3. إضفاء قيمة (إعطاء قيمة لشيء ما)

10.3. قَبول قِيمة من القِيَم

20.3. تفضيل قيمة على أُخرى

30.3 . الالتزام

00.4. التَّنظيم

10.4. تصوُّر مفهومي للقيمة (تجريد القيمة)

20.4. إقامة نظامٍ من القِيَم

00.5. التَّمَيُّز (أو التّطبُّع) بقيمة أو بنظام من القِيَم

10.5. الاسْتعداد المعَمَّم

20.5. التَّمَيُز (أو التَّطَبُّع)

بيانُ: شرح مُصنَّفةِ كراثوول بالتّفصيل:

00.1. الاستقبال: تشتمل مُصنَّفة (Krathwohl) على خمسٍ زُمر من الأهداف. أولى هذه الزُّمَر هي: الاستقبال. وتتعلَّق بتَحسيسِ المتِعلِّم بوُجود عدد من المنَبِّهات وبقَبول تَلَقِّيها أو الاهتمام بها.

10.1. الإدراك: وهو أن يكونَ المتعلِّم قد عرف وضْعًا من الأوضاعِ أو ظاهرة من الظواهر، ونحن نريد أن نحدِّثَه عنها من أجل أن يستجيب لها ويكونَ له ردُّ فعلٍ إزاءَها.

20.1. إرادة التّلقِّي: وهو سُلوك الفردِ الذي يَقبَل مُنَبِّهًا ولا يُريدُ التَّهَرُّبَ منه. مثل الاستماع بعناية إلى حديث شخص في موضوع ما.

30.1. الاهتمام المُوجَّه أو الاخْتياريّ: وهو تفضيلُ مُنَبِّهٍ ما عن وَعْيٍ كاملٍ أو ناقص. مثل تفضيل تناوُل الموضوعات التي تكون محلّ حديث التلفزيون والصحافة في الدرس.

00.2. الاستجابة: هذا المستوى يهتمُّ بالإجابات التي تتجاوزُ الاهتمامَ المجرَّدَ بالظواهر. في هذا المستوَى يكون المتِعلِّم مُستعدًّا للاهتمام بالظواهر وبشكل فعلي وبنشاط. (Nadeau)

10.2. القَبول: وهو القَبولُ الإيجابيّ لِمَبْدإِ المِضِيِّ لِبُلوغ درجة أعلى من المعرفة. والمتعلّم في هذه المرحلة يَقبَل الامتثالَ للمطالب، ولكن ليس عن قناعة. مثل احترام قواعد لعبة ما.

20.2. الرغبة في الرّدّ: ويكون المتعلّم في هذا المستوى قد بلغ درجةَ إعلانِ سلوكٍ إراديًّا وليس خوفًا من عِقاب أو طمعًا في ثَواب. (Legendre)

30.2. رضى الرّدّ (الإجابة): وهو الردُّ التَّأَثُّري النابع عن رغبة وفَرح؛ مثل القراءة من أجل المتِعةِ لا بسبب الواجب المدرسي. (Barlow) ومثل العناية الصّحيّة بالأسنان.

00.3. إضْفاء قيمة: ويتعلّق الأمرُ بسلوك متينٍ وقارّ يُمكنُ أن يَتَّخِذَ مُميِّزات عقيدة أو موقف. يقومُ المتعلم بإبداء هذا السلوك في انسجام كافٍ، وفي الظُّروف الملائِمة؛ حيث نُقدِّر أنّه يَنِمُّ عن قيمة. إنّه عبارة عن تبنِّي عدد من القِيَم الخاصة. والسلوك في هذه الحالة لا يَنبُع عن الرغبة في نَيْل رضَى الناس أو عن طاعةٍ، ولكن ينجم عن الالتزام الشَّخصِيّ للقِيَم الأساسية التي تُحدِّد السلوك. (Legendre)

10.3. قبولُ قيمة : وهو إعطاء قيمة ما لظاهرة أو سلوك أو شيء. ويتجلّى ذلك من خلال السلوك الخارجي للفرد. مثل الاهتمام بجانب من جوانب الثقافة.

20.3. تفضيل قيمة: إنّه مُستوًى من مُستويات تبنّي القِيَم، يقع بين القَبول المجرَّد للقيمة وبين الالتزام والاقتناع. وهو التزام عميق تجاه قيمة إلى درجة تجعَل الفردَ يبحث عنها ويرغَب فيها؛ (Legendre) مثل الإقبال على تحضير امتحان، والالتزام بأداء الصلاة.

30.3. الالتزام: وهو درجة من الاقتناع بقضيّة ما، ينجُم عنها التزامٌ بهذه القضية بتخصيص الوقت والمال؛ مثل: الوفاء للدين واللغة والوطن بالممارسة وبذل الجهد والمال.

00.4. التنظيم: << يقتضي هذا المستوى تنظيم مجموع القِيَم في نظام يُحدِّد علائقَها المتبادَلة>>. (Nadeau) مع بيان القِيَم المهَيْمِنة والعَميقة (Legendre).

10.4. تَصوُّرٌ مَفْهومِيّ للقيمة: وهو التّجريدُ الذي يَسمَح للفرد من معرفة كيفية ارتباط قيمة بالقيم التي تبناها من قبل؛ مثل بيان الأسباب التي دفعتْك إلى الانخراط في جمعية خيرية.

20.4. إقامة نظام من القِيَم: ويتمثّل في تجميع كامل القِيَم المختارة ودمجِها مع القِيَم السّالِفة؛ مثل بيان الغاية الأساسية لالتزام اجتماعي وعلاقة هذا الالتزام بالقَناعة الدينية.

00.5. التَّمَيُّز بقيمة أو بنظام من القِيم : << يُعْنَى هذا المستوى بتنظيم ودوام (استمرارية) نظام القِيَم لدى الفرد>>. (Nadeau) فالفرد يقوم بتنظيم قِيَمه بحيث يكون لهذا النظام الوَقْع الحاسم على سُلوكه ونظرته إلى الحياة.

10.5 . الاستعداد المُعَمَّم: ويتعلّق الأمرُ بوُجود الاستعداد الكامل لدى الفرد من أجل تطبيق ما يقتضيه نظام القِيَم الذي اختاره على تفاصيل حياتِه، مع نفسِه ومع الناس.

20.5. التَّمَيُّز (أو التّطَبُّع): وَهو إضْفاءُ طابَع القِيَم المتَبَنَّاة على السيرة الشخصية وعلى النظرة إلى الحياة، بحيث تُصبِحُ مَوْسومَةً بهذا الطّابَع. مثل نظرة الزُّهّاد إلى الحياة؛ فهم لا يروْنَ أنّها جديرةٌ بكلّ تلك المساعي التي تُبذَل من أجل الوُصول إليها، أو مثل أصحاب الشهوات الذين يُسخِّرون حياتَهم كلّها من أجل تحقيق شهوات شتّى.

مُصَنَّفَة (كلوبير)

Klopfer's taxonomy

Taxonomie de Klopfer

<< مُصنَّفة تُساعدُ على الاستِيعابِ التَّدريجيّ لِلطريقة العِلميّة الخاصّة بالعَمَل الفِكريّ>>.

بيان: أُنجزت المصنَّفة سنة (1971).

مصنَّفة (كلوبير) الخاصّة بالطريقة العِلْمِيّة للعمل الفِكري:

ا.0 تحصيل المعارف والفهم

ا.1 وقائع خاصَّة

ا.2. مصطلحات

ا.3 المفاهيم في العلوم

ا.4. التَّواضُع

ا.5 الاتجاهات والمقاطع

ا.6 التَّصنيف والزُّمَر والمقايِيس

ا.7 الإجراءات والتقنيّات

ا.8 المبادئ والقوانين

ا.9 النظريات أو الصُّوَر الذِّهنية المتعلِّقة بالمفاهيم

ا.10 التعرُّف على المعارف في سياقٍ جديد

ا.11 تحويل شكلٍ رمزيّ إلى شكلٍ آخَر

ب.0 المُلاحظة والقِياس

ب.1 مُلاحظةُ الأشياء والظَّواهِر

ب.2 وصفُ الملاحَظات

ب.3 قِياس الأشياء والمتغيِّرات

ب.4 اختيار الأدوات المناسبة

ب.5 تقدير وحُدود القِياسات

ج.0 التعرُّفُ على مُشكلٍ وعلى وَسائل حلِّه

ج.1 تحديد المشكل

ج.2 صِياغةُ فرضيةِ عَمَل

ج.3 انتقاء رائز فرضية

ج.4 ضبط الإجراءات التجريبية

د.0 تأويل المُعطَيات والتَّعْميم

د.1 تنظيم المعطيات

د.2 عرض المعطيات في شكل علاقة وظيفيّة

د.3 تأويل المعطَيات

د.4 التحريف والاستنباط (Interpolation et extrapolation)

د.5 تقييم الفَرَضيّة

د.6 صياغة التعميم

هـ.0 بناء، وتجريب، ومُراجعة نموذَج نَظَريّ

هـ.1 إدراك ضرورة [تَوافُر] نموذج نَظري

هـ.2 صياغةُ نموذج نظريّ

هـ.3 تحديد المعارف [المتعلِّقة] بالنَّموذج

هـ.4 استنتاج فرضيات جديدة

هـ.5 تقييم النَّموذج

هـ.6 صياغة نموذج جديد

و.0 تطبيق المعارف والطَّرائق

و.1 تطبيق على مشاكل جديدة في المجال نفسِه

و.2 تطبيق على مشاكل جديدة في مجال آخَر

و.3 تطبيق على مشاكل جديدة خارج العُلوم

ز.0 تنمية المَهارات اليَدَويَّة

ز.1 استعمال الأدوات المألوفة في المِخبر

ز.2 إنجاز التِّقنيات المعهودة في المِخبر بعناية وفي أمن

ح.0 تنمية المواقِف والاهتمامات

ح.1 مواقف إيجابية تجاه العِلم والعُلماء

ح.2 الاعتراف بالبحث العِلمي كأسلوب في التَّفكير

ح.3 تَبنِّي مواقِف عِلمِيَّة

ح.4 [إيجاد] المتعة في المواقِف العِلمية

ح.5 تنمية الاهتمامات تجاه العلم والنشاطات المرتبطة به

ح.6 تنمية الاهتمام تجاه مهنة عِلمية

ط.0 تنمية إنسانية عِلمية

ط.1 إقامة الروابط بين مُختلف المنصوصات العِلمية (مثل: الملاحظة، والتأويل، والقانون، والنَّظرية)

ط.2 الاعتراف بالحدود الفلسفية للعلم

ط.3 آفاق تاريخية: سوابق العِلم

ط.4 إقامة الروابط بين العلم والتكنولوجية والاقتصاد

ط.5 إدراك العواقب الخُلُقية والاجتماعية للبحث العِلميّ ونتائجِه

(نُلاحظ أنَّ البنود المتعلِّقة باكتساب طريقة عِلمية للعمَل هي: ب.0 إلى و.0 ضِمْنًا).

مُصنَّفَة المَساعِي الاجْتِماعيَّة الوِجْدَانيّة — Taxonomie des démarches socio-affectives

<< مُصنَّفة وضَعَها (D'Hainaut) في 1980 تتناوَلُ المَجالَ الاجْتِماعيّ الوِجدانيّ>>.

بيان: تتألّف مصنَّفة (D'Hainaut) من أربع مجموعات سلّميّة، وتتعلَّق كلُّها بالمسعَى الاجتماعي الوِجدانيّ؛ أي بما يتعلَّق بالعلائق الاجتماعية وبالجانب الوِجدانيّ.

مصنَّفة (D'Hainaut) الخاصّة بالمساعي الاجتماعية الوِجدانية:

1. الإحساس، الوعي، الإدراك
2. اختيار القِيَم
3. تفسير السُّلوك الشخصيّ
4. تفسير سُلوك الآخَرين
5. التَّصديق، الإقرار
6. الاختيار انطلاقًا من القِيَم الشَّخصية
7. الاختيار وَفق قِيَم الآخَرين
8. التعبير عن الرأي وردّ الفعل انطلاقًا من القيم الشخصية
9. التّصرُّف وَفقَ القيم الشخصية
10. الإحساس بالمشاعر والأحاسيس والآراء التي يُبلِّغُها الآخَرون وفهمُها
11. جعل الآخرين يفهمون أو يُحسُّون المشاعر أو الآراء الشخصية
12. جعلُ البعض يفهَم مشاعر البعض الآخر
13. الحُكم على الذات
14. إصدار أحكام على الآخرين، أو على الأفكار والأشياء
15. ترتيب القيم الشّخصية سُلّمِيًّا
16. تَبنِّي سِيرة مُحدَّدة [أو سلوك محدّد]

17. دفع الآخَرين إلى تبنّي سيرة [أو سلوك محدّد]
18. حل النّزاع الوِجدانِيّ الخاصّ بذواتِنا
19. مُساعدة الآخرين على حلّ نزاعاتهم الوِجدانية
20. توقُّع وتحمُّل نتائج التصرُّفات الشخصية
21. توقُّع وتحمُّل نتائج أفعال الآخرين
22. القَبُول أو الرَّفض
23. الطاعة
24. قبول واحترام الشخص، ومشاعر وآراء الآخرين
25. دفع الآخرين إلى احترام شخصيتك وآرائك واختياراتك
26. إثبات الذات والاضطلاع بها
27. مُساعدة أو توجيه الآخَرين
28. التَّحَمُّس، والالتِزام، والنِّضال
29. خِدمة [الآخرين]
30. قِيادة الآخرين، ودعوتهم إلى الإسهام
31. إقناع الآخرين
32. [ممارسة] الحُلْم [التأمّل]
33. الأمَل من أجل النَّفس أو الخوف عليها
34. الأمل من أجل الآخرين أو الخوف عليهم
35. التَّكيُّف

مُصَنَّفَة (مور) و(كِينِدي) — Moore and Kennedy's taxonomy — Taxonomie de Moore et Kennedy

<< مُصنَّفةٌ تُعنَى بوصفِ الكفاءات المَعرفية والوِجدانية التي ينبغي تنميتُها في إطار التربية اللِّسانية>>.

بيان: مُصنَّفة (Moore) و(Kennedy) صُمِّمَتْ في 1971 بهدف بيان المهارات المعرفية والوِجدانية التي ينبغي تنميتُها في إطار التربية اللسانية [اللغوية].

مصنَّفة (Moore) و(Kennedy):

المجال المعرفي

ا.0. المعرفة

ا.1. المِصطلحات

ا.2. الوقائع الخاصَّة

ا.3. التَّواضُع

ا.4. التَّصْنيف والزُّمَر

ا.5. المِقايِيس

ب.0. الفَهم

ب.1. التَّرجمة

ب.2. التَّأْويل

ج.0. التحليل

ج.1. العناصر

ج.2. العلائِق

ج.3. مبادئ التَّنظيم

ه.0. التطبيق

ه.1. تطبيق وظيفي

ه.2. تطبيق تعبيري

و.0. تقييم

و.1. تقييم موضوعي

و.2. تقييم ذاتي

<u>المجال الوِجدانيّ</u>

ز.0. المَوْقِف

ز.1. الموافَقة

ز.2. التَّقدير

ح. المُشاركة

ح.1. مُشارَكة إراديّة

ح.2. مَشاركة مُرضيّة

ط.0. استِقبال

ط.1. الضَّمير

ط.2. انتباه مُوجَّه أو تفضيليّ

مُصَنَّفَة (وِلْسُن) — J.T. Wilson's taxonomy — Taxonomie de Wilson

<< مُصنَّفَةٌ تتعلَّق بالمجالين المعرِفي والوِجدانيّ تُحدِّد المهارات التي ينبَغِي تنميتُها عن طريق تعلُّم الرّياضيات>>.

بيان: أنجز (Wilson) مُصنَّفته سنة (1971)

<u>المجال المَعرِفِيّ</u>

ا.0. الحساب

ا.1. معرفة الوقائع الخاصّة

ب.2. معرفة المصطَلح

د.0. التحليل

د.1. مهارة تحليل المسائل غير المعهودة

ج.3. مهارة الحساب

ب.0. الفهم

ب.1. معرفة المِفاهيم

ب.2. معرفة المبادئ والقواعد والتعميم

ب.3. معرفة بنية الرياضيات

ب.4. معرفة البنية

ب.5. مهارة نقل مُعطَيات مسألة من شكل إلى آخر

ب.6. مهارة تتبُّع استدلال

ب.7. مهارة قراءة وشرح مسألة

ج.0. التطبيق

ج.1. مهارة حلّ المسائل المألوفة

ج.2. مهارة إنجاز مُقارنات

ج.3. مهارة تحليل المعطَيات

ج.4. مهارة التَّعرُّف على البُنَى، وعلى التَّماثُل، وعلى التَّناظُر

د.2. مهارة إقامة علائق

د.3. مهارة بناء البَراهين

د.4. مهارة نَقْد البراهين

د.5. مهارة صِياغة وتصديق (إثبات) التَّعميمات

المجال الوِجدانيّ

هـ.0. الاهتمام والمواقف

هـ.1. الموقِف

هـ.2. الاهتمام

هـ.3. الحَفز

هـ.4. القلق

هـ 5. تقدير الذّات

و.0. التَّقدير

و.1. الخارجي

و.2. الدَّاخِليّ

و.3. العمليّاتي

مُصَنَّفَة (هَارُو) **Harrow's taxonomy** **Taxonomie de Harrow**

<< مُصنَّفَةٌ تتعلَّق بالمجال النَّفسي الحَرَكيّ>>.

<< مُصنَّفَةٌ تتألَّف من مجموعِ الحرَكات القابلة للمُلاحظة لدَى الإنسان، تأتي مُرتَّبةً وفقَ التَّدرُّج السُّلَّمي. إنّها تقترح كيفية النَّظر إلى سُلوكِ المُتعلِّمين وتفسيره وتصنيفه. وتتشكَّل هذه المُصنَّفة من سِتِّ زُمر. الزُّمرتانِ الأُوليانِ منها لا تَتعلقان بالتربية العائلية والمدرسية، وإنّما تتعلقان بالأطفال المُعَوَّقين حَرَكيًّا أو عقليًّا؛ فبالنسبةِ لغيرِهم تُعَدُّ هذه القُدراتُ مُكتسبات>>.

(Barlow)

بيان: أنجز (Harrow) مُصنَّفته المتعلِّقة بالمجال النفسي الحَرَكيّ سنة (1972)

مُصنَّفة المجال النَّفسِي الحركي: مُصّنَّفَة هارو:

00.1. الحركات المنعكسة

10.1. انعكاس مُجَزّأ نُخاعِيّ

20.1. انعكاس مُتعدِّد التَّجْزِئة

00.4. القُدُرات البَدَنيَّة

10.4. الجَلَد (الاحْتِمال)

20.4. القُوّة

30.1. انعكاس فوق مُتعدِّد التَّجزِئة

00.2. الحركات الأساسية القاعِدِيَّة

10.2. الحَرَكات الناقِلة (المحرِّكة)

20.2. حركة العَمَل الصِّناعيّ

30.2. حركة الاستعمال اليّدّوِيّ

00.3. الاسْتِعداد الحَوَاسِيّ

10.3. تمييز الإحساس الحَرَكيّ

20.3. التمييز البَصَريّ

30.3. التَّمييز السَّمعِيّ

40.3. التَّمييز اللمْسِيّ

50.3 الاسْتِعداد التَّنسيقِيّ

30.4. المرونَة

40.4. الرَّشاقَة

00.5. حركات الخِفَّة والبراعَة

10.5. مهارة التَّكيُّف لبَسيطة

20.5. مهارة التَّكيُّف المركَّبة

30.5. مهارة التَّكيُّف المعقَّدة

00.6. التَّواصُل غير اللَّفْظِيّ

10.6. الحرَكة المعَبِّرة

20.6. الحرَكة المفَسِّرة

بيان وشَرح مُصنَّفة Harrow بالتَّفصيل:

00.1. الحركاتُ المُنعكِسة:

<< تلتَقي في هذه الزُّمرة الرُّدودُ غيرُ الإراديّة عن المنَبِّهات. إنّ هذه الحركاتِ تُمَثِّلُ نُقطةَ الانطِلاق للسُّلوكِ الحركيّ >>. (Nadeau) والمرادُ بالحركاتِ المنعكِسة الاسْتِجابة الفَوْريّة لمؤَثِّر خارجيّ، ومن غير تدخُّل الإرادة.

وتنقسِم الحركات المنعكِسة إلى نوعين بالنظر إلى المركز الذي يتحكم فيها:

. الحركات المنعكسة الابْتدائية، ومركزها هو النُّخاع الشَّوكِي؛

. الحركات الناضِجة، وتحتاج إلى مُشاركة المخّ. (Barlow)

00.2. الحَركات الأساسية القاعِديّة:

<< ونجِد في هذه الزُّمر الحركاتِ التي تَظهَر لدى الطّفل في العام الأوّل من حياتِه. إنّها الحركاتُ الفِطْرِيَّةُ، أي التي لم يتعلَّمْها، والتي جاءت من الحركات المنعكِسة>>.(Nadeau)

00.3. الاسْتعداد الحواسِيّ:

<<وتشتمل هذه الزُّمرةُ على السلوك الذي يَنمو تحتَ التأثيرِ المشترَك للنُّضْجِ والتَعلُّم>>. (Nadeau)

10.3. تَمْيِيز الإحساس الحَرَكِيّ: وهو شُعور الطِّفل بِكيانِه، بوُجودِه في الفضاء، بالعلائق الموجودة بين جسمِه والمحيط الذي يعيش فيه. (Barlow)

20.3. التمييز البَصَريّ: ويتعلَّق الأمرُ هنا بالقُدرة على تمييز الأشكال المختلِفة بَصَرِيًّا، كما يتعلّق هذا المستوى بالقدرة على مُتابعة الأشياء المتحرِّكة، واسْتِحضار صُوَرِ أشياءٍ من الذَاكِرة البَصَرِيَّة.

30.3. التمييز السَّمعِي : ويتعلَّق بقُوَّة حاسّة السَّمع. وتتمثَّلُ في القُدرة على تمييز الأصوات بعضِها عن بعض (مثل تمييز أصوات الحيوانات وغيرها)، ومعرفة مصدَر صوت ما وتَتبُّع حركته في الفضاء، وتذكُّر صوتٍ أو سلسلة من الأصوات المخزونة في الذاكرة السمعيَّة.

40.3. التمييز اللَّمْسيّ: ويتمثَّلُ في القُدرة على التَّعرُّف على الأشياء بوساطة اللمْس فقط.

50.3. الاسْتِعداد التَّنْسيقيّ: أو التَّنسيق الحِسِّيّ الحَرَكِيّ؛ ويتمثَّل في تنسيق حركات الْيَد والرِّجل مع العيْن؛ مثل القُدرة على إمساك الكرة وهي طائرة، أو تَلَقِّيها قَذْفًا بِرَكْلَة قَدم.

00.4. القُدُرات البَدَنِيَّة:

وتجمع هذه الزمرةُ المِمَيِّزاتِ الأساسية الوظيفية التي تُتيحُ للفرد تَنْفيذَ مهاراته الحركية. وهذه المهارات الحرَكيّة يُمكن أن تُنَمَّى بوَساطةِ التربية الْبَدنيَّة والرِّياضِيَّة.

00.5. المَهارات الحركيّة:

تشتمل هذه الزُّمرةُ على الحَركاتِ المعَقَّدة نِسْبيًّا؛ وهي الحركاتُ التي تَنمو بوَساطَةِ التّعلُّم، وتتطلَّبُ بعض المهارة. وبطبيعة الحال فإنّ مهارة الحركات المعقَّدة تقتضي مَلَكَةَ المستويات السَّابقة: مُستوَى الحركات الطبيعية (00.2.)، ومُستوَى الإدراك المنَمَّى بوساطَة التدريب (00.3.)، بالإضافة إلى الكفاءَة البَدنيّة الفعّالة التي دَعَّمَها التمرين الشّاق (00.4.) . (Barlow)

10.5. مهارة التَّكَيُّف البسيطَة : وهو قُدرة الشَّخص على تَكييفِ حركاتِه الطّبيعيَّة مع الظُّروف، مثل تكييف وتيرة السّيْر على حَسَبِ ثِقَل الحِمْل.

20.5. مهارة التَّكَيُّف المُركَّبَة: وتتمثَّل في القِيامِ بنَشاطٍ بَدَنِيّ يقتضي استعمال أداة مثل راحة التِّنِس.

30.5. مهارة التَّكَيُّف المُعَقَّدة: ويتمثَّل في القِيام بحَرَكاتٍ مُعقَّدة جدًّا، تبدو أنَّها تطبيق عمَليّ لقوانين الفيزياء على حركاتِ الجِسْم. مثل ألعاب القُوَى حيثُ يُراعَى التَّوازُنُ ومركز الجاذبية.

00.6. التَّواصُل غير اللفْظِيّ:

ويتعلَّق الأمرُ بحركاتِ جسمِ الإنسان التي تُستَعملُ للتّواصل والتبليغ.

10.6. الحركاتُ المُعبِّرة: والمرادُ بها جميع الحركات ذاتِ الدّلالة والتي تصدُر عن الفرد من غير أن يكونَ قد تعلَّمها. مثل ملامح الوجه، والهَيْئَة العامَّة. مع العِلم أنّ الطِّفلَ يتعلَّمُ الكثير من هذه الحركات عن طريق التقليد لاشعوريًّا. **20.6. الحركاتُ المُفسِّرة:** وتقع في أعلى قِمَّة الأهداف النَّفسيَّة الحركيّة؛ وهي عبارةٌ عن التّعبير بوساطة الجِسم عن المشاعر والانفِعالات، بل وحتّى الأفكار. وميدان هذه الحركات هو الحَقلُ الفَنِّيّ. (Barlow)

Coefficient | **Coefficient ; Factor** | **المُعَامِل**

<< **1**. عددٌ ثابتٌ تُضربُ فيه مُتغيِّرةٌ أو عدّةُ مُتغيِّرات. **2**. ثابتٌ إحصائيّ مُستقِلّ عن وَحْدَةِ القِياس؛ مثل مُعاملِ الترابُط>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< عددٌ يدُلُّ على درجة العلاقة [الموجودة] بين مُتغيِّرات أو ثَوابِت>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Moyenne | **Average ; Mean** | **المُعَدَّل**

<< العدد الَّذي يدُلُّ على الاتّجاه المَرْكَزيّ لمجموعِ مُعطَياتٍ عدديّة، والذي ترتبطُ قِيمتُه العُليا بكُلّ عُنصُر من عناصر المجموعة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Connaissance | **Knowledge** | **المَعْرِفَة**

<< **1**. تَمثِيلٌ ذِهْنِيّ يُقابلُ بِشكلٍ مُناسِب جانبًا من الواقِع أو مَظاهرَ من مظاهِرِه. **2**. مجموعُ هذا التَّمثيل. **3**. وظيفةٌ غايتُها خَلْقُ هذا التَّمثيلِ بوَساطةِ التَّعلُّمِ أو الاكتِشاف>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< عَمَلية ذِهنيَّة يَصيرُ بِفضْلِها شيءٌ ما حاضرًا لدَى الحَوَاسّ ولدَى الفِكْر؛ عمليةُ أو كيفيةُ التعرُّف؛ نتيجة هذه العملية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< [مجموعُ] الوقائعِ والمعلومات والمَفاهيمِ والمبادئِ التي يجري تَحْصِيلُهُا بفضلِ الدِّراسة والمُلاحظة والتجربة>>.

(Abrecht, R.)

مرادف: مرادف المعرفة هو الدِّراية مِنْ دَرَى يَدْري. مع فارقٍ مُحدَّد. راجع مادة: **دِراية.**

بيان: المعارفُ بالمعنَى الشّائع عبارةٌ عن تمثيلٍ للواقِع نقومُ ببنائهِ وخزنِه وفقَ التجربة والتَّكوين الذي نتلقّاه.

المعرفة/ الدِّراية : الدِّراية تقتضي تحصيلاً مُنظَّمًا ومُهَيكَلاً وأكثر تعمُّقًا من المعرفة؛ المعرفة يُمكنُ أنْ تكونَ مُجرَّد تكديس للمعلومات والأخبار والمعطيات.

نَمَطَا المَعارف : مُعظَمُ المعرِفيِّين (Cognitivistes) يُميِّزون نمطين من المعارف: **1. المعارِف التَّصريحيّة** [القَوليَّة]؛ وهي المعارف التي يُمكنُ أن نُفصِحَ عنها قولاً وكلامًا، كأنْ نقولَ تقعُ اليَمنُ جنوبَ شبه الجزيرة العربية، أو الإيدز مرضٌ مُعْدٍ يتنقَّلُ عبر وسائط مُتعدِّدة. .. والمعارف التصريحية معارفٌ مُستقلَّة عن المِمارسات الخاصَّة؛ فهي تتعلَّقُ بهذا الشيء أو بذاك المجال. **2. المعارف الإجرائية** ؛ وهي معارفُ تربِطُ الدِّراية المتعلِّقة بالواقِع بالمِمارسات والأفعال التي نقومُ بها من أجلِ تحقيق هذا المقصَد أو ذاكَ الهدف؛ نحو: بناء مُخطَّط تكوين، أو فكّ عجلة وتركيبِ عجلةِ النَّجدة بدَلَها. إنَّها "إجادةُ المِمارسة"؛ أي معرفة مقرونة بالقُدرة على إنجاز عملٍ. أمَّا (Mayer 1987) فيُميِّزُ ثلاثةَ أنواعٍ من المعارف: المعارف **الدِّلالية**، والمعارف **الإجرائية** والمعارف **الاستراتيجية.**

العمل/ المعارف: كلُّ عملٍ يُؤدِّي إلى تجنيدِ بعض المعارف سواءٌ كانتْ بسيطة مُتفرِّقة أو مُعقَّدةً مُنظَّمة في شكل شبكات. ولهذا، مثلاً، ينبغِي تَوافُرُ معارفَ واسعة من أجلِ تحليلِ نصٍّ، وإعادةِ عرضِ نِيَّات الكاتب، أو ترجمة نصٍّ من لغة إلى أُخرى، أو الحِجاج من أجل الإقناع...

المَعْرِفِي Cognitive Cognitif

<< ما لهُ صِلةٌ بالمعرفة أو، على وجهِ التَّحديد، بقُدُراتِ وآلياتِ التَّعلُّم وبُلوغِ مِعرِفةِ دِرايَةٍ [مِن الدّرايات] . مجالٌ يُقالُ عنه إنَّه "فِكرِيّ">>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< ما يتعلَّقُ بالمعرفة؛ ما يخُصُّ المَجال الفِكريّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< ما له ارتباطٌ بالنَّشاط الفِكري، وبالمَسارات الذِّهْنيَّة>>.

(Nadeau)

المَعْرِفِيّة Cognitivism Cognitivisme

<< المَعرِفية تَيَّارُ بحثٍ موضوعُهُ دراسةُ سَيْرِ النَّشاط الفِكريّ>>.

(Dictionnaire de pédagogie)

<< نظريةُ معرفةٍ يدعمُها علمُ النَّفس المَعرِفيّ، ترى أنَّ الفِكْرَ عبارةٌ عن مَركزٍ لِمُعالجةِ المعلوماتِ قادرٍ على تمثيلِ الواقِعِ واتِّخاذِ القرارات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: إنَّ المعرفيةَ تُمارسُ تأثيرًا مُتَزايدًا في ميادينَ شتَّى (اللّسانيات، وعلم النَّفس، وعلم الأعصاب، والذّكاء الاصطناعيّ) والتي يُمكنُ أن تنشأَ بينَها، بفضلِ لغة مُشتَرَكة للمَفاهيم، نماذجُ تفسيريّة تُعطِي بياناتٍ عن الإدراك البَصَرّي وإنتاج اللغة، وتحصيل المعارف، وفهم النُّصوص وحلّ المشاكل. العُلوم المعرفية تندرجُ ضِمنَ القَطِيعة مع التَّصوُّر السُّلوكي الذي يمتنعُ عن مُحاولة فهم ما يجري في داخل " العلبة السَّوداء" (المخّ).

المُعطَيات Data Données

<< 1. وَقائعُ ومبادئُ لم تَجْرِ مُناقشتُها تُتَّخذُ نُقطةَ انطلاقٍ لبحث تجريبيّ؛ 2. كلّ ما يُمكنُ أن يدخُل ضِمنَ ذاكرة نِظام إعلاميّ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< عناصِرُ معلومات يُمكنُ أن تُستَخْدَمَ لوَصفِ شَخصٍ أو مُؤَسَّسةٍ أو شيءٍ أو ظاهرة بوساطة المُلاحظة المُجرَّدة أو بجِهاز>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المَعْمل Workshop Atelier

<< قسمٌ مُجهَّزٌ بالآلات وبالأَدَوات والوسائل المُتَّخذَة لِتَعلُّم مِهْنَة أو للأعمال التَّطبيقيَّة>>.

<< 1. عَددٌ صغير من الطَّلَبة (من 3 إلى 8) يجتمعون من أَجْل تحقيق هدَف مُحدَّد بكيفية دقيقة ومقبولة لدَى جميع المُشاركين. 2. دَرْس أو مُلتقًى يُتيح النّقاشَ الحرّ، وتبادُل الأفكار، وإثباتَ طرائق، والتطبيق العمَلي للمهارات والمبادئ للرّاشدين خاصّةً الذين سَبَقَ لهم أن انْخرَطوا في مجال من مجالات الشُّغل. 3. مُقارَبة بيداغوجية حيثُ يُطالبُ الأطفالُ للعمل فُرَادَى أو في شكل مجموعة في نشاطات تستدعِي وسائلَ وتنظيمًا خاصًّا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< اجتماع عِلميّ مُتخصِّص، يُشارك فيه، في الغالب عدد محدود، حيث يُوحِّد الباحثون كفاءاتِهم من أجل الإسْهامِ في تقدُّمِ حلِّ مُشكِلٍ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< درسٌ أو مُلتَقًى يُسهِّلُ المُناقشةَ الحُرَّة، وتبادُلَ الأفكار، وإثباتَ طرائق، والتَّطبيق العملي للمَهارات والمبادئ [مُوجَّه] خِصِّيصًا للرّاشِدين الذين جرى توظيفُهم في حقل عمل ما؛ مُقاربَةٌ بيداغوجيَّة تستدعِي أن يشتغِلَ الأطفالُ فُرادَى أو في شكلِ أفواج في نشاطاتٍ تستدعِي تَجهيزات وتنظيمًا خاصًّا >>.

(اليونسكو)

مرادف: ورشة. (لفظ الورشة مُختَلق ليس لَه أصل في قواميس العربية).

بيان : التعليم التقني والتكوين المِهْني يجريان في الورشات ويعتمدان على التدريب المباشر على اكتساب كفاءات عملية.

مُؤتَمر/ معمل: المؤتَمر يتميَّزُ بطابَعه الإعلاميّ، في حين أنّ المعمل أكثرُ نشاطًا وإنتاجًا. (.De Landsheere G)

المعمل/ المُلتقى: المعمل لَه طابَع أكثر نشاطًا وأكثر إنتاجًا/ في حين يتميّز الملتقى بِطابعِه الإعلاميّ.

مراحل الإنجاز: ا) **التحضير السّابق** : 1. عرض الأستاذ للهدف المنتظر تحقيقُه وموضوع العمل؛ 2. عرض الشروط المتعلِّقة بالاستِعداد الفرديّ المطلوبة؛ وعند الاقتِضاء: قراءات، وبحوث إلخ. 3. عرض إلقائي مُحتَمل لإعداد التحضير المدرسيّ المطلوب. **ب) التحضير الفوريّ:** 1. تخطيط وتحضير العمل؛ 2. تحديد واضح لأهداف المعمَل؛ 3. تأطير العمل. **ج) تجميع الطلبة في مَعمَل واختيار الرائد** : 1. الإشراف يقوم به الأستاذ؛ 2. وجود الأستاذ جاهزًا لتقديم المساعدة للفرق. (عن .LAMARCHE, A . et EKABOUMA , M Dictionnaire actuel de l'éducation)

مَعْمل الكتابة Writing Workshop Atelier d'écriture

<< مُقَارَبة بيداغوجية حيثُ يُطالَب التلاميذُ والطلبة [المُنضَوِين] في شكل مجموعات بإنجاز أعمالٍ كتابية ذاتِ الطّابَع الإبداعي تحت إشراف أُستاذ يقومُ بِمُساعدتهم ولَفْت انتباههم إلى النقائص الملاحظَة وتزويدهم بالتقنيات الخاصّة بالكتابة الإبداعية>>.

بيان: الكتابة الإبداعية تستدعي معرفَةَ عدد من التقنيات، وتتطلّب تجاوزَ عدد من العوائق النفسيّة، كما تتطلّب مَلَكةَ زمام اللغة بطبيعة الحال. ما الذي نكتُبُه؟ وكيف نتجرَّأُ على الكتابة؟ كيف نُحسِّن ما نكتُب ونصحِّحه؟ هذه أهمّ الانشغالات التي يجِد لها المقبل على الكتابة حلولاً في معمل الكتابة.

الجمهور المُستهدف: تستهدِف معامل الكتابة المدرسين والطلبة الجامعيّين؛ لكن يُمكن أن تُنظّم على مُستوى مراحل التعليم المختلفة.

Sens **Meaning ; sense** **المَعْنَى**

<< الفِكرة أو الصُّورةُ الذِّهنيَّة أو التَّمثيلُ الَّذي يشتملُ عليه رمزٌ أو مجموعةُ رُمُوز (ولا سيّما الرُّموز اللغوية)>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Norme **Norm** **المِعْيَار**

<< حالةٌ مُطابقةٌ لأغْلبيةِ الحالات. وبشكلٍ خاصٍّ مُسْتَوى النُّمُوّ أو النَّتيجة التي ينبغِي أنْ يَبْلُغَها أغلبُ، أو رُبّما كُلّ أعضاء فريق ما، من أجلِ الاستِجابة لِمقياس>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< قواعدُ جماعيَّةٌ أو مُشتركةٌ تُتَّخذُ أدلَّةً أو نماذجَ في توجيهِ العمَل>>. (De Landsheere G. عن Rocher)

<< 1. المرجعُ الذي يُحدِّدُ ما ينبغي أن يكون [عليه الأمر]. 2. مجموعُ المبادئ والقوانين والقواعد والإجراءات التي تُستعمَلُ مَراجِعَ. 3. مِقياسٌ موضوعي ونَمُوذجيّ للنَّجاحِ يُضبطُ في شتَّى مراحل التعليم والتّعلُّم من أجل تقييمِ درجةِ بلوغِ مجموعةِ أهدافٍ من قبلِ فريقٍ من الفاعلين، أو تقييم مدَى صِدقِ التخطيط البيداغوجيّ. 4. سُلَّمٌ نرجِعُ إليه من أجلِ تأويلِ النتائج الفردية إثرَ إجراءِ رائز موحَّد النَّمط>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Clé de correction **Scoring key; Answer key** **مِفْتاحُ التَّصحيح**

<< مجموعُ الإجاباتِ الصَّحيحة أو المَقبولة الخاصّة ببُنود أداة من أدوات القِياس. أو هو قائمةُ العناصِر المُنْتَظَرة أو المقبولة إجاباتٍ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< قائمةُ الإجاباتِ الصَّحيحة أو المَقبولة عن الأسئلة المَطروحةِ في اختبار. ترتيبُ هذه المعلومات، على العُموم، يخضَعُ لدراسة خاصَّة لجعلِ التَّصحيحِ أسهلَ وأسرع>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

مُرادف: سُلَّم التَّصحيح/ سلّم التَّنقيط.

بيان: يُعَدُّ مِفتاحُ التصحيح قبلَ الشروع في التَّصحيح. ويُمكنُ أن يشتملَ على العُموم على ما يأتي: **1.** الإجابات الصَّحيحة (أو المنتَظَرة أو المقبولة)؛ **2.** القيمة التي ينبغي منحُها لكلّ بَنْدٍ من بُنودِ أداةِ القِياس.

المَفْهُوم **Concept** **Concept**

<< تَمْثِيلٌ ذِهْنِيّ عامٌّ للسِّماتِ القارَّة والمُشتَرَكَة القابلة للمُلاحظَة المُباشرة لَدَى صِنفٍ من الأشياء، والتي يُمكنُ تعميمُها على جميعِ الأشياء التي تَتوافرُ على المُميِّزات نفسِها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< تَمْثِيلٌ رمزيّ يتألَّفُ من الخواصّ المُشتركة لمجموعة من التَّمْثيلات المَحسوسة (الأشياء القابلة للمُلاحظة المُباشرة)>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< فِكْرَةٌ عامَّة ومُجرَّدة تُسنَدُ إلى زُمرةٍ من الأشياء التي تَمْتلِكُ مميِّزات مُشترَكة، وتسمحُ بتنظيم المعارف>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< بناءٌ مُجرَّدٌ، هو ثَمرةُ مسار التفاعُل الاجتماعيّ. المَفهوم يعمَل وكأنَّه أداةٌ من أدوات تفكيرنا يضطلعُ بتَصنيفِ الواقِع إلى زُمَر. يدُلّ عليه رمز، غالبًا ما يكون كلمةً (أو كلمات)؛ وهذه الكَلِمة تُحِيل في آنٍ واحدٍ إلى تعدُّدِ الحالات الملموسة التي يقومُ بجمعِها، وإلى مجموعة من الخصائص المشتركة والمُمَيِّزة لهذه الحالات>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< مجموعة من الأشياء أو الرُّموز أو الحوادث الخاصّة التي تمَّ تجميعُها معًا على أساسٍ من الخصائص أو الصِّفات المُشتركة، والتي يُمكنُ الإشارةُ إليها برمزٍ أو اسمٍ مُعيَّن>>. (د. محمد السيد علي)

بيان: << ينبغي أن نُؤَكِّدَ هُنا أنَّ المفهومَ ليسَ هو الكلمة بل مَضمونُ هذه الكلمة وما تَعْنيه، ومن جهةٍ أُخرى نُشيرُ إلى أنَّ المفهومَ يتطوَّرُ وينمو بتطوُّر معارفنا العِلميّة، وظُهور حقائق جديدة. ومن أمثلة المفاهيم ما يلي: الحِمض، العُنْصُر، المركَّب، المحلول، الضَّوء، الصَّوت، الحرارة، الهضم، التكاثُر، الزَّاوية، الحساب، الجبر، الطَّهارة، الجهاد، الصَّوم، الاسم، الفعل، المبتدأ، الخبر، المدح، البلاغة، الفصاحة...>> (د. محمد السيد علي)

وظيفة المفهوم : للمفهوم من وجهة نظَرِ عِلم النفس وظيفة تتمثَّلُ في بناء الزُّمَر (Catégorisation). أي إتاحة المجال للتحدُّث عن الموضوع الواحد في مُستويات مُختلفة من التعميم وليس فقط في المستوى الأكثر خُصوصية؛ أي مُستَوى الكِيان المادّي. المفهوم كيانٌ مَعرِفي قاعِديّ يسمحُ بربط مَعنًى بالكلمات التي نستعمل. بناءُ الزُّمَر يتكوَّن من عمليتين اثنتين: الأولى تتمثَّل في حصرِ الصِّنف، والأُخرى في تحديدِ العلائق بين هذا الصنف والأصناف الأُخرى. حصرُ الصِّنف وتحديدُ العلائق مع الأصناف الأُخرَى يمكنُ أن يتمَّ وفق عدَّة وجهات نظر، الأمر الذي ينجُمُ عنه تعدُّد التَّصوُّرات في شأن مُحتوى المفاهيم. (Richard,J.F.)

المُقَابَلَة — Interview — Entrevue

<< طريقةٌ لجمعِ المعلومات يكونُ فيها المُتَحرِّي والشَّخص المَسؤول في مُحادثات وجهًا لوجهٍ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: يجري تمييز نمطَين من المقابلات بعضِهما عن بعض: **1**. المقابلة المهَيكلة؛ حيث يجري جمع المعلومات وَفْقَ طريقة مُوحَّدة عن طريق طرحِ الأسئلة نفسِها وتقديم الشروح نفسِها في أوضاع مُتشابهة. **2**. المقابلة نصف المهيكلة؛ حيث يجري الاهتمام بالإجابات دون الطريقة التي تجري فيها المقابلة. غير أنّ هذا النمط من المقابلات ينطلِق من عدد من الأهداف والأسئلة المحدَّدة سلفاً.

المُقارَبَة — Approach — Approche

<<1. الكَيفيَة العَامَّةُ التي يَجرِي بِمُقْتَضاها إدراكُ ودراسةُ مسألة من المسائل، أو تناوُل مَشروعٍ أو حلّ مُشكلة، أو بُلوغ غاية. 2. أساسٌ نظَرِيّ يتألَّف من مجموع المبادئ التي ينبنِي عليها تأليفُ برنامج دراسيّ، واختيار استراتيجيات التعليم أو التقييم بالإضافة إلى أشكال الارتجاع >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: المقاربة عبارة عن مَسعًى للعقل، مسعًى هدفُه العمل والإنجاز. المقاربة تستَنِد إلى أسُس إبستيمولوجية وإيديولوجية مُترابطة؛ فهي متوقِّفة على نظرةِ صاحبِها إلى الحياة. من المقاربات المعروفة المقاربة التحليلية والمقاربة النظامية والمقاربة الشاملة...

المُقارَبَة التَّحْليلِيّة — Analytic(al) approach — Approche analytique

<< طريقةُ دراسةِ ظاهرةٍ تُركِّزُ الانتِباهَ على مُكَوِّنَاتِها والعلائق المُتَبادلة بين هذه المُكوِّنات بدلاً من النَّظر إليها في مَجموعِها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: المقاربة التحليلية تُحاول تحليلَ كُلٍّ إلى عناصرِهِ المكوِّنة، ودراسة هذه العناصر كلٌّ على حِدَة بعد ذلك.

المقاربة التحليلية في التربية: يُلجأُ إلى المقاربة التحليليّة بشكل واسع في التربية؛ ذلك أنّ التعليم يهتمّ بشكل أساسيّ على تَجزِئَةِ المعارف، وتوصيلها مُتجزِّئَة إلى المتعلِّمين دون العناية بإجراء تراكيبَ (Synthèses) مُتَتالية تُسهِمُ في تنظيم هذه المعارف وإدماجِها.

المُقارَبَة عن طريق المَشاكل

Approche par problème — **Problem approach**

<< تناوُلٌ بيداغوجِيّ يتمثَّلُ في جعلِ التلميذ يُواجِهُ مشاكلَ ذاتَ دلالةٍ ومُحَفِّزة، سواء كانت حقيقيةً أو خَيالية، بهدفِ تنميةِ استقلالِه، ودفعِه إلى حلِّ مشاكله الشَّخْصية الاجتماعية منها والتربوية>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الهدف: تهدفُ المقاربة عن طريق المشاكل إلى تنمية عادات التعلُّم الذّاتيّ المرتبِط بحل مشاكل سواء تعلَّقتْ بالرياضيات أو بغير الرياضيات من المواد.

مفهوم المُشكلة: تطوّرَ مفهومُ المشكلة في التربية الحديثة في الوقت الحاضر ليتَميَّز بمُميِّزات منها: 1. تنوُّع المشاكل (في شتّى الموادّ وفي المادّة نفسِها) والسِّياقات التي ترتبطُ بها؛ 2. إظهار الأهميّة النِّسبيّة لمسار حلّ المشاكل بالنظر إلى الحل نفسِه، إلى النتيجة نفسِها؛ 3. تحوُّل المشكل من عمل تطبيقيّ يأتي في آخر مرحلة في الدرس إلى سنَد ومُنْطَلَق للدرس...

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

المُقارَبَة النَّصِّيَّة

Approche textuelle

<< طريقة يتِمُّ بِمُؤدّاها تناوُل النصّ سواءٌ كان قصّة أو مقالاً أو خِطاباً أو غير ذلك من عدّة زوايا هي: نوع النصّ ونظام الإبانة ونِيّة صاحب النصّ>>.

بيان: المقاربة النصيّة في التربية تقتضي تناوُل النصّ من عدّة زوايا: 1. زاوية دلالة النصّ ومُحتواه؛ 2. زاوية بُنَى النصّ اللغوية والتركيبية. 3. زاوية نمط النص (أهو حكاية، قصّة قصيرة، خُطبة، رسالة، مَقال؟. ..)؛ 4. زاوية نية صاحب النصّ وأهدافه من إنجاز هـ؛ 5. زاوية السّياق التاريخي الذي يندرج ضمنَه النص ... المقاربة النصيّة لا تعترِف بالجمل؛ فالجملة في نظر هذه المقاربة عبارة عن نصّ ولو كانت مُجرّد حرف معنًى. إنّما هناك جُمل تمّ إنتاجُها بناءً على نِيّاتٍ تواصُليّة مُحدَّدة؛ فقولُك لضيفِك: (تفضَّل) ليس جملة وإنّما نصّ يرتبِط بسياق مُحدّد، يُعبِّر عن نِيّة المتكلّم ويتعلَّق بِمُخاطب بعينِه. والتعليم بوساطة المقاربة النصيّة يعني: تناوُل النصّ في شتّى مظاهرِه على أساس أنّه وَحدة.

الكفاءة النصيّة : المقاربة النصيّة تُوجد ضمنَ مستوى هيكلة التعلُّم، وملَكة أدوات الكتابة، والأمر لا يعني هنا تَجاهُل مُستوياتِ التحليل والتعلُّم الأخرى، ولكِن يعني إدراجَ النصّ؛ وهو وحدَه الوَحدةُ الحقيقيّة للمعنى، ولو كان هذا النصّ، ولأسباب نفعيّة عبارة عن جملة فقط أو مجرّد صيغة تعجّب. المنظور النصّي يسمح بإرساء تعّلم الكتابة على أساس جعل ممارساتِ وقواعد الكتابة موضوعيّة عن طريق تقليص حصّة الجانب الفطريّ أو التجريبيّ الذي يتميّز به غالبًا تعليم التعبير الكتابيّ.

تقييم التعبير الكتابيّ في المقاربة النصيّة: إنّ تقييم المنتَج الكتابيّ في منظور هذه المقاربة له وظيفة واحدة فقط؛ وهي النظر في مدى مُناسبة المنصوص (Enoncé) لوضْع التّواصُل من جهة، ومدى احترام الانسجام النصّي وقواعد الكتابة من جهة أُخرى.

المُقارَبَة النِّظامِيّة　　Systemic/systems approach　　Approche systémique

<< تِقْنِيَةٌ تُتِيحُ زِيادةَ فاعليةِ العَمَل، وذلك عن طريقِ مُراعاةِ عناصِرِ نِظامٍ ما من جِهةٍ، والعلائِق التي تَربِطُ بينَ هذه العناصر مِن جهةٍ أُخرَى؛ هو المنهجيَّةُ التي تَسمَحُ بِتجميعِ وتنظيمِ المعارِف بُغيةَ نُجوعٍ أكبر في العَمَل>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< 1. طريقة مُفصَّلة ودقيقة ومرحليَّة ومنهجيَّة في مُواجهةِ مُشكلٍ أو الإشرافِ على نَشاط مع الاحتِياط لكُلِّ شيءٍ. 2. مُقاربة التَّعليم والتَّعلُّم تُحَدِّدُ العلائقَ ضِمنَ وفيما بينَ مُكوِّنات وَضعٍ بيداغُوجيّ. 3. منهجيّةٌ مُتعدِّدة المواد تضُمُّ مجموعَ المعارِف قصدَ القِيامِ بدراسةٍ شاملة لِواقِعٍ ما، بالتَّركيزِ على تَبَعِيَّةِ العناصِر والتَّفاعُل الواقِع بينها؛ نمطٌ تفكيرٍ شامل حيثُ يَقَعُ كلُّ عُنصُرٍ في مجموعةٍ أوسَع، في شبكةٍ ذات العلائق المُتَعدِّدة بين الأشخاص والأشياء والحوادِث والدَّوافِع، والمُيول والعَوائق>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: المقاربةُ النِّظاميّة ليسَت عِلمًا ولا نظرية ولا مادَّةً؛ إنَّها عبارةٌ عن منهجيَّة جديدة، ونموذجٍ جديد يسمحُ بتجميعِ وتنظيمِ المعارِف بُغية فَعالية أكبر في العَمَل (De Rosnay, J.. 1975).

العَمل/ المُقاربة النِّظامية: إذا أحبَبْنا استِعمالَ المقاربة النِّظاميّة في تَصمِيمِ مَشروعِ عملٍ ما، ينبغي الإجابة عن هذه الأسئلة: 1. ما هي عناصر الدُّخول إلى النِّظام؟ 2. ما هو المنْتَجُ؟ 3. ما هي الوسائل المتَوافِرة؟ 4. ما هي العَوائق المعروفة أو المتَوقَّعة؟ 5. كيفَ "يتِمُّ العثُورُ" على العَوائق؟ 6. كيفَ نُحوِّلُ العوائق إلى وسائل؟ 7. ما هي الاستراتيجيَّات الممكِنة؟ 8. ما هي الاستراتيجيَّاتُ التي تُدمِجُ بشكلٍ أفضل العوائقَ والوسائل؟ 9. كيفَ نتحقَّقُ من أنَّ الهدفَ قد تحقَّق؟ 10. كيفَ نقومُ بإعادةِ تَسيِيرِ الانحِرافات الحَتْميّ.ة في المشروع؟ (Dictionnaire des concepts clés)

التناوُل التَّحليليّ/ المقاربة النِّظامية. مُقارنة:

المُقارَبَة التَّحليليّة	المُقارَبَة النِّظاميّة
1. يعزل العناصر ويُركِّزُ عليها	1. يربطُ بين العناصر ويُركِّزُ على تَفاعُلِها
2. يأخُذُ بعين الاعتبار طبيعة التَّفاعُل	2. يأخُذ بعين الاعتبار آثارَ التَّفاعُل
3. يرتكزُ على دقَّة التَّفاصيل	3. يرتكزُ على النَّظرة الشُّمولية

المَقال

Essai

(المقالة)

<< عمل نَثْريّ حُرّ يُعالج جانباً من موضوع من مواضيع الأدب أو العلم أو الفلسفة أو التاريخ.. >>.

بيان: مهما كان الموضوع الذي يتناولُه المقال فإنّ عناصرَه القارّة هي: المقدّمة والعرض والخاتمة.

المَقْروئِية

Lisibilité — Legibility ; Readability

<< درَجَةُ صُعوبة الفَهْم الخاصّة بنَصّ ما>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< أهليةُ نصٍّ . بغضِّ النَّظَر عن تدوينِه الخَطِّي . على أن يُقرأَ بدون جُهْد خاصّ وأن يُفهَم ويُحفظ بشكلٍ مُرضٍ>>.

(Richaudeau, F.)

<< درجةُ الصُّعوبة التي تعترضُ القارئَ وهو يُحاولُ فهمَ نصٍّ بِغَضّ النَّظَر عن العرض المادّيّ للبَلاغ وخاصَّة الخط، الذي يُؤثِّر في صُعوبة فَكّ التَّرميز>>.

(Rogiers, X.)

<< مُمَيِّزاتُ النصّ تُحدِّدُها درجةُ الصُّعوبة (السُّهولة) التي تعترِضُ القارئَ قراءةً وفهمًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مرادف: القابليّة للقراءة.

بيان: المقروئية تتعلَّقُ بخصائص النصّ المعروض للقراءة لا بالقارئ. فهي مرتبطة بالألفاظ المستعمَلَة وبطولِ الجُمل، وبالضَّبط ببنية هذه الجُمل التركيبية.

عوامل المَقروئية : عوامل المقروئية الإدراكية هي اللون ولمعان الحبر والورق، والخصائص الخطِّية: حجم ونوع الحروف، وطول الأسطر، والمسافة التي بين بعضِها البعض، وعرض المادة في الصفحة. (De Landsheere G.)

مقروئية الكتاب المدرسيّ : لكي يكونَ الكتابُ المدرسي ذا درجة مقبولة من المقروئية ينبغي أن يستجيبَ للشُّروط الآتية: **1**. مُطابقة النصوص لمستوَى المتعلِّمين؛ بمُراعاة مستوى المتعلِّمين العقليّ والمعرفي والوِجداني، وخاصَّة قُدراتهم على استيعاب المفاهيم وخاصة المجرَّدة منها؛ **2**. مُطابقة النصوص لمحيطِ المتعلِّمين المباشر؛ وهذا الشرطُ ينطبقُ بشكلٍ خاصٍّ على المحتويات التي تُقترَحُ على الدارسين في المرحلتين الأُولَيَيْنِ من التعليم الابتدائي . لكن هذا لا يمنعُ التَّفتُّحَ على البيئات الخارجيَّة؛ **3**. الوظيفية والثَّراء والجاذِبيَّة؛ ومن شُروط المقروئية أن تكون المادَّةُ المقترحَةُ وظيفيَّةً تتميَّزُ بالثَّراء والتَّنَوُّعِ والجاذِبيَّة. فالنصوصُ أو المحتوياتُ التي لا يُمكنُ أن يستفيدَ منها التلاميذ في

حياتهم اليومية ولا تُثيرُ اهتِمامَهم، ولا تتميَّزُ بالثَّراء الذي يطرُدُ السَّآمَة والمِلَل نُصوص تفتقِرُ إلى درجة المقروئية المرضية؛ **4.** مُناسبة المفردات والجُمل لمستَوَى المتعلِّمين؛ ومن شُروط المقروئية أيضًا أن تكون عامة ألفاظ النَّصّ مألوفة مُتداولَة قريبة من مدارك التلاميذ، على أن تكون الألفاظُ الجديدة ضمنَها قليلة مُنْتَقاة، وأن تكون الجُمل قصيرة تأخُذُ في الطُّول بالتَّدريج على حسب مُستوى المتعلِّم، هذا من جهة وأن تكونَ بُناهَا تُساعدُ على الاسْتِنتاج وعلى استِباق النَّصّ؛ 5. استعمال الترقيم؛ إنَّ الترقيم (أي استخدام النقط والفواصل. ..) يُساعدُ على ضبطِ المعنَى ومن ثمَّ على مَقروئية النصوص.

المَقْصَد

But — **Aim ; Goal**

<< في إطارِ تعريفِ الأهدافِ في البيداغُوجيا يُعدُّ المَقْصَد وصفًا لنيَّةٍ من نِيَّاتِ التَّكوين هي أدقُّ من الغايَة وأكثرُ اتِّساعًا من الهدف. في تحليلِ الأهداف التَّنازُلي نَنْتَقِلُ على العُموم من الغايات نحو الأهدافِ العامَّة عبرَ المَقاصِد>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< المَقصَدُ نصٌّ يُحدِّدُ بطريقة عامَّة نِسْبيًّا النِّيَّات التي تَسْعَى مُؤسَّسةٌ أو مجموعةُ أفراد أو شخصٌ إلى تَحْقيقِها من خلالِ عملٍ تكوينيّ مُحدَّد؛ مثل برنامج سنة من الدراسة>>.

(Amline عن Barlow)

<< مُصْطَلحٌ عامّ يشمُل جميعَ أنماط الأهداف، مقصَد برنامج: نصّ صياغتُه تعرِض بشكلٍ عامّ ما الذي يتَّجِهُ إليه التعليم. مثلاً: " اكتساب وتنمية الكفاءات الخاصَّة المُتعلِّقة باسْتِعمال لغةِ المنشإ>>.

(Nadeau)

<< النتيجةُ المُنتَظَرة من تكوينٍ ما على مُسْتَوَى ملَكَةٍ وضعٍ شامل أو رُتبة من الأوضاع الشاملة>>.

(D'Hainaut)

مبادئ لاختيار مقاصد البرنامج : هناك مبادئ ينبغي أن تُراعَى عند اختيار أهداف البرنامج؛ أهمها: **1. أهمية المقصَد** ؛ حيثُ يجري ترتيب المقاصد حسب أهميتها وتحديد ما ينبغي منها أن يحظى بالأولوية؛ **2. قابِلية الإنجاز**؛ حيث تُحدّد الأهداف التي يُمكن أن تكون في مُتناول أكثر عدد ممكنٍ من المتعلّمين. وهذه العملية تقودُ إلى تمييز المقاصد القاعدية عن غيرها؛ **3. الترتيب التَّسلسُلي للمقاصد** ؛ حيث إنّ هذا الترتيبَ يسمَح بمعرفة التَّدرُّج المنطقي لعمليات التعلُّم والتعليم؛ **4. الانسجام**؛ ويقتضي أن تكون المقاصد مُتآلفةً مع الاختيارات الكبرى للنظام التربوي المتعلِّقة بنمط المواطن الذي نريد أن نُكوِّنَه من حيث المعارف والكفاءات ومن حيث القِيَم والمواقف.

صياغةُ مَقاصِد المنهاج: ينبغي التقيُّد بالمبادئ والشروط الآتية عند صياغة مقاصد المنهاج؛ حيثُ يجِبُ أن تُحدِّدَ المقاصدُ الاختياراتِ الكبرى للبرنامج، وأن تُغطِّي ميادين الاهتمام، سواء كانت معرفية أو وجدانية أو نفسية

حركية، وأنْ تتفرَّع عنْ غايات البرنامج النّاجمة عنها. وعلى العُموم ينبغي التقيُّد بالشروط الآتية: **1**. أن يشتمل المقصَد على فعل شُمولي؛ مثل حصَّل ونَمَّى وعلَّم؛ **2**. أن يُشير بشكل مُباشر إلى مجال الاهتمام سواء كان معرفيًّا أو وجدانيًّا أو نفسيًّا حركيًّا؛ **3**. أن يذكُر مادّةً أو جزءًا من المادّة الدراسية، أو مجالاً دراسيًّا، أو نشاطًا اجتماعيًّا اقتصاديًّا.

أمثلة من المقاصد:

1. حمل المتعلِّم على إجادة القراءة والاستماع، وعلى إجادة الكتابة والكلام.

2. العمل على أن تكون اللغة بالنسبة للتلميذ عاملاً يُؤَهِّلُه للحياة الاجتماعية، وعلى إثبات شخصيتِه عن طريق حَمْلِهِ على التعرُّف على القِيَم الاجتماعية الثقافية التي ترفُدُها، وعن طريق اتّخاذ موقف من هذه القِيَم.

3. تسهيل النُّمُوّ وتعميق المعارف المهنية.

4. ضمان الإدماج في الحياة الاجتماعية.

5. انطلاقًا من مطلع السنة الأولى من شهادة الكفاءة المهنية ينبغي اسْتثارةُ التفكير المرتبط بالنِّظام والأمن...

6. تشجيع روح المبادرة الشخصية.

7. تنمية روح المشاركة.

8. بعث الرغبة في القراءة الهادفة إلى تحقيق المعرفة والإمتاع الفِكري.

المَقْعَد **Place**

<< وَحدةُ قِياسِ طاقةِ استِقبالِ مُؤَسَّسة تعليميَّة أو برنامج دراسيّ تُعادلُ تلميذًا واحدًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: تُقاس طاقات استيعاب المؤسَّسات التربوية بعدد المقاعد التي توفّرها.

المِقْيَاس **Criterion** **Critère**

<< عُنصُرٌ إعلامِيّ يتِمُّ تحديدُه في نِظامٍ من أنظمةِ التَّقييم حيثُ يسمَحُ بالتَّثَبُّتِ من أنَّ مزيَّةً ما حاضرةٌ أو غائبة في الموضوعِ الخاضِع للتَّقييم. يتألَّفُ المِقياسُ عُمومًا من عددٍ من المُؤشِّرات، وفي بعضِ الحالات (عندما يكفي مُؤشِّرٌ واحدٌ لأخذِ القرار)، فإنَّ المِقياس يلتبسُ بالمُؤَشِّر>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< مِعيارٌ أو قاعدةٌ أو نموذجٌ مرجِعِيّ يسمحُ بإصدارِ حُكمٍ تقديريّ في شأن شخصٍ أو شيءٍ أو وضعٍ أو مُتغيِّرة. فالمقياسُ عبارةٌ أولاً عن مُؤشِّرٍ يسمَحُ بالتَّعرُّف على شيءٍ ما>>.

(Legendre عن Amline)

<< مُميِّزاتُ أو خواصُّ موضوعٍ (إنسان أو شيء) نقومُ بالاسْتِنادِ عليها لإصدارِ حُكمٍ أو تقدير >>.

(De Landsheere G. عن Lalande)

بيان: المِقياس طرازٌ يُستعملُ من أجلِ مُقارنةٍ نوعية. ومن أجل المِقارنات الكميّة نلجأُ إلى وَحدةِ قِياس.

Statut **Status** **المَكَانَة**

<< موقعُ شخصٍ ضمنَ مُجتمعٍ أو مَجْموعة أفراد، وبالتَّوسُّع، مَوقعُ هذا الشَّخص في سُلَّمِ الوَجاهَةِ والنُّفوذ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<<مجموعِ المكانات التي يشغلُ ويُمثِّلُ ضمنَ المُجتمعِ عُمومًا. ومن ثمَّ فمكانة السيد "س" مثلاً ناجمة عن جميع المكانات التي يتبوَّأ كمواطن، ومُحامٍ، وماسوني، وكاثوليكي، وزوج>>.

(De Landsheere G. عن Al و Cazeneuve)

بيان: يجري التمييزُ بين المكانةَ الممنوحةَ (الناجمة عن السِّنّ والجنس، وعن لقب تشريفيّ موروث. ..) عن المكانة المكتسبَة (بفضلِ الدراسة، والعمل، والنشاط الاجتماعيّ). (.De Landsheere G)

Statut juridique **Statute law** **المَكَانَة القانُونِيّة**

<< مجموعُ الإجراءات القانونية والتّنظيميّة المُطبَّقة في فترةٍ ما على مُوَظَّفٍ مُعيَّن>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

Acquis **Acquired ; Acquisitions** **المُكْتَسَب**

<< مجموعُ المواقِف والمعارف والكفاءات والتَّجارُب التي حَصَلَ عليها وامتَلَكَها فعلاً شخصٌ من الأشخاص>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< قُدراتٌ معرفية أو وِجدانية مُندَمِجة أو مُنَمَّاة لدَى شخصٍ أثناءَ مسار حياتِه>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

Préacquis **المُكْتَسَبُ القَبْلِي**

<< المُكتَسبُ القَبْلي يدُلُّ على الدّراية وإجادة المُمارسة المُمْتَلَكة فِعلاً من قبل الشّخص الذي يُقبِلُ على التَّكوين أو من قبلِ المُتعلِّم قبلَ التعلُّم. يكونُ شخصٌ ما مُؤهَّلاً للدُّخول إلى تَكوين أو تعلُّم إذا كان مُكْتَسَبُه القَبلي يُؤلِّفُ على الأقلّ جميعَ المُكتَسبات القبلية الضَّرورية>>.

(D’Hainaut)

<< المُكتَسباتُ القَبلِيَّة أهدافٌ تَمَّتْ مَلَكَتُها فِعلاً عند الانطلاق في تعلُّمٍ، سواءٌ كانت مُكتَسبات قبلية ضَروريّة أو غير ضروريّة بالنِّسبة لهذا التعلُّم>>.

(Rogiers, X.)

المُكتسب القبلي/ المُكتسب القبلي الضَّروريّ : المكتسبات القبلية أشملُ من المكتسبات القبليّة الضَّروريّة؛ فجميعُ المكتسبات السابقة لتكوين أو تعلُّم ما مُكتسباتٌ قبلية سواءٌ كانتْ ضرورية أو لا. المكتسبُ الضروريّ هو المكتَسبُ الَّذي لا يُمكنُ أن يتمَّ تكوينٌ أو تعلُّمٌ جديد قبلَ تَحصِيلِه واكتِسابه. فمعرفةُ الجُملة الاسمية البسيطة، مثلاً، مُكتسبٌ قبليّ ضروريّ لدراسة الجملة الاسمية المركَّبة (حيث يكون الخبرُ جملة أو شبه جُملة...)

المُكْتَسَبات القبليَّة الضَّرُوريَّة **Prérequis**

<< مَعارف تمهيديَّة ضَروريّة لفهمِ ظاهرةٍ ما. معارف سابقة ينبغي أن تكونَ في حوزةِ المُتعلِّم من أجل تَناوُل تعلُّمٍ جديد بحظوظ نجاحٍ أفضل؛ فالقُدرة على إجراءِ الطَّرح والضَّرب تُمثِّلُ مُكتسبات قبلية ضرورية لتعلُّم القِسمة>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< المُكتسبات القَبْلِية الضرورية أهدافٌ تُعدُّ مَلَكَتُها ضروريّة في بداية التعلُّم وإلاَّ وقعَ الإخفاق>>.

(Rogiers, X.)

<< المُكتسبات القَبليّة الضرورية هي الدّراية وإجادة المُمارسة الضرورية جدًّا من أجلِ الانضمام إلى عملٍ تكوينيّ>>.

(Barlow)

بيان: المكتسبات القبلية الضرورية تتمثَّلُ في الدراية وإجادة الممارسة وحسن التَّصرُّف اللازمة من أجل الدخولِ إلى تعلُّمٍ أو تكوين جديد، لأنَّ هذه المكتسبات القبلية الضرورية ستُستَعملُ في التعلُّم ولكنَّها لا تخضعُ هي نفسها للتَّدريس؛ لأنَّها ستُعدُّ مُكتَسبَة.

المُكَوِّن (ـة) **Instructional** **Formateur, (trice)**

<< مُصطَلحٌ عامٌّ يدُلُّ على كُلِّ شخصٍ يتمثَّلُ دورُهُ في تنشيطِ وتوجيهِ ونُصح الراشِد في مَسارِهِ التَّكوينيّ المُستَمِرّ>>.

(Munger ، 1983)

<< شخصٌ يُصمِّمُ ويُنظِّمُ ويُسيِّرُ نشاطاتِ التَّكوين المُستَمِرّ>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان: لفظُ المكوِّن يدُلُّ على العُموم على مَن يتولَّى تكوين الراشِدين.

المُلاحَظَة — Observation — Observation

<< 1. تعليقٌ أو تنبيهٌ يدُلُّ على تقديرٍ. نحو: ملاحظات المُربيّ المُدَوَّنة على الكَشْف المَدرسيّ. 2. إجراءٌ نُدركُ بوساطتِه، وبفضلِ مُساعدةِ مُؤشِّرات، خصائصَ عملٍ أو مَسارٍ ما، مع الاهتمام بألاَّ نُضايِقَ أو نُوجِّهَ أو نُغيِّرَ العَمل أو المسار الجاري. 3. عمليةُ القِيامِ بانتِباهٍ دقيق ومَنْهَجِيّ على موضوعٍ دراسة ما بهدفِ إثبات وقائع خاصَّة تُتيحُ معرفة [الموضوع] معرفةً جيِّدة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

<< إثْباتٌ مُتيَقِّظٌ للظَّواهِرِ من غير الرَّغبةِ في تعديلِها، بوساطة وسائِلِ التَّحَرِّي والدِّراسة المُناسبة لهذا الإثبات>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

<< مَسارٌ وظيفتُه الأولَى هي جمعُ المعلومات في شأنِ الموضوع محلّ الاهتِمام>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان: الملاحظةُ عبارةٌ عن نُقطةِ الارتكاز بالنسبة للعقلِ المفكِّر. وهي إحدَى المصادر الأولية الأكثر أهمية للمعرفة؛ إنَّها لا تنتمي إلى العلم فحسب وإنَّما تُمثِّلُ إحدَى عناصرِه الضَّرورية. (Legendre)

المُلاحَظَة التَّحْلِيلِيَّة — Analytical observation — Observation analytique

<< ملاحظةٌ هدفُها هو التعرُّف على الوقائع وتأويلُها بحيثُ يتِمّ حصرُ الأسباب، والعناصِر، والعلائق، في وَضْعٍ خاصّ>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

المُلاحَظَة غيرُ المُباشِرَة — Indirect observation — Observation indirecte

<< سواءٌ تعلَّقَ الأمرُ بالدَّافِع (الحَفز) أو بالأهلية، أو بمَسارِ التعلُّم، أو بالصُّعوبات التربوية، فإنَّ المُلاحظةَ المُباشِرةَ قليلاً ما تكونُ مُمكِنَةً؛ وذلكَ إمَّا لأنَّ الموضوع ليس في مُتناوَل حَوَاسنا (مثل: الذّكاء)، وإمَّا لأنَّ العوامِل الحاسِمة لا تتجسَّدُ إلاَّ بشكل غيرِ مُباشر في السُّلوك>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

المُلاحَظَة المُباشِرَة

Observation directe — **Direct observation**

<< المُلاحظة المُباشرة هي التي يُثبِتُ بِوساطتِه الباحثُ ظاهرةً ما بحواسِّه (نحو: حساب عدد الأخطاء في ورقة الإجابة، تدوين مَسْعَى طفلٍ وهو يحلُّ مسألة عن طريق التَّفكير بصوت عالٍ، مرحلة مرحلة) >>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

بيان : الملاحظة المباشرة لا تنفي استعمال الأدوات التي تُعوِّض نقائص الحواسّ أو تجعلُ نتائج الملاحظين قابلة للموازنة.

المُلاحَظَة المُسَلَّحة

Observation armée

<< مُلاحظةٌ تَتِمُّ بالاسْتِعانَةِ بأدواتٍ تُعوِّضُ نَقائِص حَواسنا وتُتيحُ جعل نتائج المُلاحظِين قابلةً للمُوازَنة؛ نحو: المُجْهر والكاميرا، والمُسجِّلات، وأدوات القِياس>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

مرادف: ملاحظة مُدعَّمة.

المُلْتَقَى العِلْمِيّ

Colloque — **Colloquy**

<< اجتماعٌ عِلميّ يَرتَكِزُ على تبليغٍ يتعلَّقُ بمُشكلةٍ من مشاكلِ البحثِ المُتَقدِّم، حيثُ يتساءَلُ الخُبراءُ والحاضِرونَ ويتبادلونَ وُجُهات نظرهم في شأنِه>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< اجتماعُ مُتخصِّصين مَدعُوين، في عددٍ محدود عامَّة، من أجلِ عرضِ ومُناقشة ومُواجهةِ أفكارِهم ووُجُهات نَظَرِهِمْ في موضوعٍ ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المَلَفّ المَدرَسِيّ

Dossier scolaire

<< مجموعُ الوثائق الخاصَّة بالتِّلميذ؛ ملَفٌّ يشتملُ على معلومات شتَّى تتعلَّقُ بَمسار التلميذ المدرسيّ (مثل: ثبت بالعلامات، وتقديرات الأساتذة، وثبتٌ بالتَّغيُّب، وصُعوبات التعلُّم...) >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المَلَكَة — Master’s degree — Maîtrise

<< استيعابُ الشيء معرفِياً والقدرة على تَسخيرِه إجرائياً وبِشكلٍ عفوي عند الحاجة>>.

<< السَّيْطَرةُ والإتْقانُ والتَّفَوُّق في مَجالٍ من مَجالات النشاطِ أو الكفاءة؛ نَحو: مَلَكة البيداغوجية>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

مرادف: يَجري استعمال كلمة (التَّحكُّم) للدّلالة على المفهوم نفسِه.

تاريخ : استعملَ ابنُ خلدون لفظ "مَلَكة" بهذا المعنَى. ونحن نُفضِّلُ هذه الكلمة كَمُقابلٍ لكلمة (Maîtrise) الفرنسية. ولعلّ القارئ يُلاحظُ أنَّ الأصلَ في كلتا الكلمتين العربية والفرنسية يحملُ مدلولَ الملك والامتلاك.

مَلمَحُ التَّخَرُّج — Profil de sortie

<< وصفُ ما يعرِفُه التلميذ، و[بَيانُ] ما هو قادرٌ على إنجازِه، و[تَحديد] للمَواقِف التي يتبنَّاها في مُواجهةِ أوضاعِ الحياة المُختلفة>>.

(D’Hainaut)

<< ما يَصِفُ الأوضاعَ المِهنِيَّة، والنَّشاطات، والمَهامّ والمَهارات التي بإمكانِ المُتكوِّن أن يُجسِّدَها[في أرضِ الواقع] إثرَ انتهاء عملية التَّكوين، بالإضافة إلى المزايا الإنسانية التي ينبغي أن يُنمِّيَها أثناءَ هذا التكوين>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان: << ينبغِي للتربية أن تُفضِيَ إلى جعلِ التلاميذ يكتسِبون مجموعةً من المعارف، وإجادة الممارسة (أي القُدرة على مُعالجة مُشكلةٍ أو وضعٍ في مظاهرِه المعرفية و/ أو النَّفسية الحِسِّيَّة الحَركِيَّة)، وحسن التَّصرُّف (. ..). مجموعُ هذه المعارف، وإجادة الممارسة، وحُسن التَّصرُّف تُمَثِّلُ "مَلْمَحَ التَّخرُّج" أو "الملمح النِّهائي" للتِّلميذ. مُحتوَى هذا الملمح تُحَدِّدُه اختياراتُ ونِيَّاتُ السِّياسة التربويّة. هذه السياسة تقترحُ أو تَضبط بشكلٍ دقيق نِسبيًّا الأدوارَ التي يُؤدِّيها التلميذ في حياته كفرد عُضوٍ في عائلة وفي جماعة، يُشاركُ في النشاط الاجتماعيّ الاقتصاديّ لهذه الجماعة، بالإضافة إلى حياته الثقافية. الأوضاعُ التي يُحتَمَل أن يلتقِي بها التلميذ عند التّخرُّج من المدرسة، في مختلف أُطُر الحياة، وفي دراسته المستقبلية، تُحدِّدُ مُحتويات الملامح التي تتوقَّفُ هي نفسُها على أولويات واختيارات السياسة التربوية>>. (D’Hainaut)

المُمْتَحِن — Examiner — Examinateur

<< الشخصُ الذي يُجْري امتحانًا شفويًّا خاصَّة للفاعِلين أو المُسجَّلين في مُسابقة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

Discussion | Discussion | المُناقَشَة

<< مُناظَرةٌ في شأنِ مَسألَةٍ من المَسائِلِ أو موضوعٍ من المواضيع تَجْري بين طالبين فأكثر بِهَدفِ تعميقِ الفهم أو استيعاب المعلومات>>.

مُرادف: مُرادف المناقشة هو المناظَرة والمطارحة.

تاريخ: عرفَ العربُ والمسلمون أسلوب المناقشة، والمناقشة ضمن الفوج، وخاصَّة في مجال تحصيلِ المعارف، أطلقوا عليه اسمَ المناظَرة والمطارَحة. قال الزّرنوجي: << إنَّ المناظرة والمذاكرةَ مُشاورةٌ، والمشاورة إنَّما تكونُ لاستِخراجِ الصَّواب؛ وذلك إنَّما يحصُلُ بالتَّأَمُّل والتَّأَنِّي والإنصاف (...) وفائدةُ المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مُجرَّد التَّكرار؛ لأنَّ فيه تَكرارٌ وزيادة. وقيلَ مُطارحةُ ساعةٍ خيرٌ من تكرار شهر>>.

Discussion de groupe | Group discussion | المُناقَشَة ضِمْنَ فَوْج

<< اجتماعٌ يُناقشُ فيه فريقٌ من الأفراد موضوعًا يندرِجُ ضمنَ الاهتمام المُشتَرَك لأعضاءِ الفريق، بُغيَةَ الإفضاءِ إلى نتيجةٍ مقبولة لدَى الجَميع>>.

(De Landsheere G. عن Carpentier و Goguelin و Bize)

<< نشاطٌ يتبادَلُ فيه الطَّلبةُ وُجُهات نظَرهم في شأنِ موضوعٍ أو سُؤالٍ أو مُشكلة تحتَ إشراف أُستاذٍ أو تلميذ مُؤَهَّل قصدَ الوُصولِ إلى قرارٍ أو نتيجة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< طريقةُ تَعليمٍ تَردُ بوَساطَتِها المعلوماتُ المُبَلَّغة من المُشارِكين أنفسِهم أكثر مما تردُ من المُدرِّس >>.

(اليونسكو)

مرادف: مُناقشة الفوج أو مُطارحة الفوج.

مزايا : مُناقشة الفوج طريقةٌ تُتيحُ ما يأتي: **1**. التَّكوين الذاتي؛ فالطلبة كمجموعة يُسهمون في تكوينِ أنفسِهم بأنفُسِهم؛ **2**. تكييف وتعديل المواقف والسُّلوك؛ ذلك أنّ المتكوِّن يبذُل جُهودًا من أجل الإسهامِ في بلورة الموضوع، ومن ثَمَّ في نيلِ احترام الآخَرين وتقديرِهم، فضلاً عن كونِهِ يُحاولُ أن يفرضَ نفسَه بدرجة ما من اللّباقة؛ **3**. حلّ المشاكل النَّفسية؛ مثل كبتِ الرُّوح العُدْوانية، وتجاوُز الخَجَل والانطِواء..

Stimulus | Stimulus | المُنَبِّه

<< كلُّ عُنصُر يُمكنُ للكائنِ الحَيّ أنْ يستجيبَ له بأيّ ردِّ فعلٍ كان>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان: المنبِّه والاستِجابة: أنتَ الآنَ تَسوقُ سيَّارتَك داخلَ المدينة، وفجأةً يتحوَّلُ الضَّوءُ في مُفترقِ الطرق إلى الأحمر، تضغطُ على المِكبَح. فالمنبِّهُ، هنا، هو "الضوءُ الأحمر"، الَّذي تسبَّبَ في الاستجابة وهي "الكبح". في مثل هذه الحالة نقولُ إنَّ الاستجابة تحت مُراقبة المنبِّه.

المُنبِّه والاستجابة/ التعلُّم : التعلُّم في نظر المدرسة الترابُطية وحتَّى السُّلوكية هو الاستِجابة تحتَ مُراقبةِ مُنبِّه. ومن المعروف أنّ علم النفس السُّلوكي اتَّخذ من الثالوث المنبِّه/ الاستجابة/ الدَّعم، دِعامةَ تفسيرِه للسُّلوك البشريّ.

مَنْحُ العلامة

Grading. Marking — **Notation**

<< عمليةُ ترجمةِ تقييم عملٍ أو مُستوى تلميذٍ إلى أعدادٍ وحُروف>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

<< هو إعطاءُ علامةٍ (عدد أو نِسبةٍ مِئَويَّة) أو درجة تَقدير بوَساطةِ الحُروف أو الرُّموز أو هو منحُ تقديرٍ أو تعليق في شأن التَّعلُّم المَدرَسِيّ أو نُمُوّ التلميذ العامّ>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

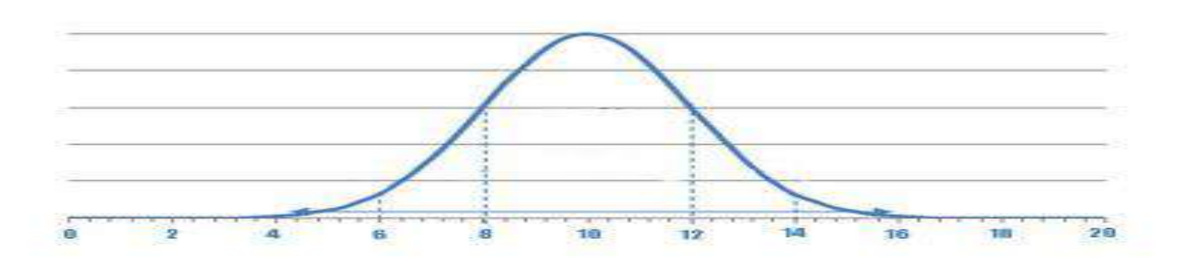
المُنْحَنى العادي

Normal curve Gausse’ curve — **Courbe normale**

<< هو مُنحنًى تناظُريّ بالنّظر إلى محور المعدّل يُمثِّل تكرار ظهور نتائج راجعة إلى مجرّد الصُّدفة>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

رسم المنحنَى



تعليق : لقد ثبت أنّ كثيرًا من الصفات البشريّة تميل إلى الظهور في شكل المنحنَى العادي أي مُنحى Gausse . وقد لوحِظ مثلاً أنَّ عدد العناصر المتوسِّطة في المجموعات المعيّنة بالصُّدفة أكبر من العناصر المتفوّقة جدًّا أو المتأخِّرة جدًّا من حيث الذكاء أو إنجاز الامتياز.

المِنْهَاج Curriculum Curriculum

<< مجموعةُ الأعمالِ المُخَطَّطة من أجلِ إثارَةِ التَّعلُّم: يتألَّفُ من تحديد أهدافِ التعليم، ومن المُحتويات، والطَرائق (بما في ذلك التَّقييم)، والوسائل (بما في ذلك الكُتُب المدرسية)، والإجراءات المُتعلِّقة بالتَّكوينِ المُناسِب للمُدرِّسين>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< المِنهاجُ مُخطَّط عملٍ بيداغوجيّ أكثرُ اتِّساعًا من البرنامج الدِّراسيّ (. ..) يتجلَّى المنهاجُ عادةً في شكل النِّيَّاتِ والمُحتَوَيات والتَّدَرُّج والطرائق والوسائل التي ينبغِي إعدادُها من أجلِ التعليم والتَّقييم (. ..) في نظرنا المِنهاجُ العَمليّ ينبغِي أن يُحدِّدَ النتائج المُنتَظَرة لدَى المُتعلِّم، بل وحتّى النتائج المُنتَظَرَة في المُجتمعِ أو الفريق المَعْنِيّ بالعمل التربويّ>>.

(D'Hainaut)

<< هو بَيانُ النِّيَّةِ المُتعلِّقة بالتَّكوين؛ ويشتملُ على: تحديد الجُمهور المُستهدَف، والغايات، والأهداف، والمُحتويات، وتخطيط نظام التكوين، وتخطيط النشاطات، والآثار المُنتَظَرة المُتعلِّقة بتغيُّر مواقفِ وسُلوك الأشخاص الخاضِعين للتَّكوين >>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان : نُطلقُ مُصطلح "منهاج" هنا على المفهوم الذي يحملُه لفظُ (Curriculum) في الإنجليزية والفرنسية. ومن المعروف أنَّ هذا المصطلحَ ظهر في اللغة الإنجليزية ويعني البرنامج الدَّقيق والمفصَّل الذي لا يترُكُ شيئًا للصُّدفة. إنَّ مُصطلح "منهاج" بدأ استِعمالُه يتميَّز شيئًا فشيئًا عن الاستِعمال التقليدي الذي يعنِي "البرنامج الدراسيّ" أو المقرَّر، وأضحَى يدُلُّ على الخُطَّة والنِّيات التي تتَّسعُ لتشتمِلَ على الحاجات، والأهداف أو الكفاءات، والمحتويات ونشاطات التعلّم والتعليم، والطّرق البيداغوجية، والوسائل (الكتاب المدرسي ودليل المدرِّس والوسائل الجماعية)، والوسائل والأجهزة، وتدابير التقييم، والموارد البشرية والمواقيت. ويلتقي مع هذا التَّصوُّر بعضُ المختصِّين العرب:
<< تطوَّر مفهومُ المنهاج من المعنَى الضيِّق إلى المعنَى الواسِع ليتضمَّن ((جميعَ ما تُقدِّمُه المدرسةُ إلى تلاميذِها تحقيقًا لرسالتِها الكُبرى في بناء [الإنسان] ووفقَ أهداف تربوية مُحدَّدة وخُطَّة علمية سليمة، بما يُساعدُ على تحقيق نموِّهم الشامل جِسميًّا وعقليًّا ونفسِيًّا واجتماعيًّا وروحيًّا)) >>. (الدَّمرداش عبد المجيد سرحان عن د. يوسف إبراهيم نبراي)

المِنهاج/ البرنامج : إنَّ مُصطلحَ (Curriculum) المستعار من رُوَّاد التربية الجديدة يُقابلُ مفهوم البرنامج الدراسيّ (وصف قائمة من المحتويات)، المستعملُ عمومًا في البيداغوجية التقليديّة.

أولويات : هناكَ ثلاثةُ توجُّهات مُمكنة عندَ تحرير المِنهاج: **1**. إعطاء الأولوية للموادّ الدراسية؛ **2**. منحُ الأسبقية للتِّلميذ واهتماماته كما تُحدِّدُها الدِّراساتُ النَّفسيّة؛ **3**. منح الأولوية للمُجتمعِ وإلى ترقيتِه.

عناصِر المنهاج: يرى د. يوسف إبراهيم نبراي أنَّ المِنهاج بالمفهوم الحديث يتكوَّن من: **1**. المقرَّرات الدراسية؛ **2**. الكُتُب والمراجع؛ **3**. التِّكنولوجيا التعليمية؛ **4**. النشاطات؛ **5**. الاختبارات وأساليب التقييم؛ **6**. طرائق التدريس؛ **7**. المرافق والمباني والتَّجهيزات المدرسية.

أسئلة : إنَّ مُصمَّمَ المنهاج يطرحُ على نفسِه الأسئلةَ الآتية: ما الذي ينبغِي تدريسُه؟ ولماذا؟ ووَفْقَ أيِّ ترتيب؟ وكيفَ يتِمُّ تقيِيم التَّعلُّم؟ إلخ.

بناء منهاج : ثمَّة مَسَاعٍ تتعلَّق ببناء المناهج ينبغي التَّقيُّد بها؛ ولعلّ أهمَّ هذه المساعي ما يأتي: **1**. دراسة وتحليل السياسة التربوية (وهذا يقتضي دراسة جميع النصوص المرجعية الخاصة بالنظام التربويّ، وجميع التوجيهات والاختيارات الصادرة في شأنِه)؛ **2**. دراسة الجُمهور المستهدَف (من حيثُ خصائصه النفسية ومن حيث حاجاته)؛ **3**. ضبط الكَفاءات وتحديدها (أو الأهداف)؛ **4**. حصر المحتويات وتحليلُها؛ **5**. إحصاء الموارد والعوائق؛ **6**. تحديد الوسائل الفردية والجماعية (الكتاب المدرسي، الأجهزة المخبرية، الخرائط، صُور التعبير. ..)؛ **7**. تحديد الطرق التربوية؛ **8**. ضبط نشاطات التعليم والتعلُّم؛ **9**. تصميم مُخطَّط التقييم؛ **10**. ضبط طرق وأدوات التقييم.

المَنْهَجِيَّة

Méthodologie | **Methodology**

<< 1. مَجموعُ الطُّرُق المُستعملة في حقلٍ من حُقولِ النَّشاط؛ مثل: منهجيّة تعليم اللغة الفرنسية، ومنهجية تأليف البرامج الدراسيّة. 2. دراسة تجريبية أو نظرية لطُرُق التعلُّم والتعليم. 3. دراسة مُختلف الطُّرُق المستعملَة في الموادّ المُختلفة. 4. مجموعُ الطَّرائق المُستعملة في مَجال البحث>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

منهجية/ طريقة: << مُصطلَح طريقة يدُلُّ على المِسعَى العِلميّ (. ..) المنهجيّة مفهومٌ ينتمي إلى النَّمَط المنطِقيّ الأعلَى مُباشرةً (. ..) إنَّها تُعنَى دومًا بالنَّشاطِ العامّ الذي يُتيحُ اكتسابَ المعرفة، وليس بالبحث الخاصّ في مجال خاصّ. إنَّها تُمَثِّلُ ما وراءَ الطريقة، وعلاقتُها المنطقيّة بالطَّريقة تُماثِلُ علاقةَ صِنْفٍ بواحدٍ من عناصِرِه >>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

المَوَادّ الأساسِيّة

Matières de base | **Basic skills**

<< مَعارفُ هي أدواتٌ للتَّحصيلِ؛ مثلاً: القراءة والكتابة والحساب، ومهارة استعمال المراجع، والمعارف المُتعلِّقة بالإعلام الآلي>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< مادَّةٌ تشتمِلُ على عددٍ من المعارِف الضَّروريّة لتعلُّم المعارِف اللاّحِقة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

مرادِف: مواد قبليَّة/ مواد أداتيَّة/ موادّ قاعِدِيَّة.

Séminaire **Seminar** **المُؤْتَمَر**

<< 1. إجراءٌ بيداغُوجيّ يتعلَّقُ بمجموعةٍ محدودة من الطَّلَبة (من خمسة إلى خمسةَ عشَرَ) يهدفُ إلى الاستِغلال الجماعيّ لموضوعٍ دراسيّ. 2. اجتماعٌ ذو طابَع عِلميّ يتشكَّلُ من عدد محدود من الأشخاص يُنشِّطُه عادةً أستاذٌ أو باحث أو أخِصَّائِيّ. 3. اجتماعُ عملٍ أو دُروسُ تكوينٍ حيثُ يُطلبُ من المُشارِكين أن يدرُسوا أو يُناقِشُوا معًا موضوعًا جرى تحديدُه سَلفًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< 1. اجتماعُ طلبةٍ أو باحثين تحتَ إشراف واحد أو عدد من الأساتذة أو/ وأعضاء من المُستخدمين العِلمِيِّين بغرضِ دراسة مُشكلةٍ أو مادَّة عِلميَّة، في شكلِ مُناقشة أساسًا. 2. اجتماعٌ لغايات مُماثلة تجمعُ مُتخصِّصين في مادّة ما>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

Indicateur **Indicator** **المُؤَشِّر**

<< 1. مُمارسةٌ أو قَوْلٌ يُرشِد إلى تَوافُر عناصر معرفية أو مَهارية أو نَوعيّة. 2. أَثَرٌ أو أمارة تَدُلّ على وُجود خَصائص نوعية ما في النظام التربوي أو في الوسائل المُستعملة>>.

<< سلوك أو عنصُرُ نتيجةٍ أو مسارٍ يُرشِدُ إلى التَّدرُّج [الحاصل] أو تحقيق التعلُّم>>.

(MEQ)

بيان : المؤَشِّر بمثابة العلامة والدليل على تَوافُر شيءٍ ما (أو عدم تَوافُره) في الموضوع الخاضع للتحليل أو التقييم؛ فنوعية تكوين الأساتذة، مثلاً، مُؤَشِّر يَدُلُّ على نوعية التعليم الممنوح؛ ومعدَّل عدد التلاميذ في القسم الواحد مُؤشِّر آخر على نوعية التعليم الممنوح.

المجال البيداغوجي : المؤشِّرُ، في المجال البيداغوجي، عبارة عن إحصاءٍ يهدفُ إلى منحِ معلومات عن حالةِ "صِحَّةِ" النظام التربويّ. الأسئلةُ التي تُطرحُ هي، مثلاً: ما هي الدِّراسةُ وإجادة الممارسة الفعليّة لدى زُمرةٍ محدودة من التلاميذ؟ ما هي نوعية التعلُّم؟ مُستَوى التَّحصيل في ارتفاعٍ أم في تراجُع؟ إلخ. المؤشِّراتُ يُمكنُ أن تتعلَّق بكثير من الزمر خاصّة: **1. آثار أو نتائج التعلُّم** ؛ مثل: قياس النتائج في مختلف مُستَويات الدِّراسة؛ **2. نسبة الفشَل المدرسيّ**؛ مثل نسبة مُواصلة الدراسة في ما وراء التعليم الإجباريّ؛ **3. الموارد**؛ مثل: ميزانية التعليم (نسبة مئوية

الناتج الوطني الخام)، وفرص التعلُّم حسب المواد؛ ونسبة المدرسين بالنسبة للتّلاميذ، وأُجور المدرِّسين (وعند الاقتضاء يُعبَّر عنها في شكل دخل متوسِّط)؛ **4. السِّياق** ؛ مثل: عدد أيام الدِّراسة في السَّنة، وتنوُّع جُمهور الطَّلبة، وعدد ساعات الدرس في كلّ مادَّة، ونوعية تكوين الأساتذة، ونوعية المنهاج. (De Landsheere G.)

مُؤَشِّر الكفاءة

Indicateur de compétences

<< النتيجة أو الإنْجَاز الذي يدُلُّ على تَوافُرِ عُنصرٍ من عناصِر الكفاءة>>.

بيان : الكفاءة كيانٌ مُركَّب لا يتحقّق في المسار الدّراسي سوى بالتدريج وعلى مدى زمنيّ طويل نسبياًّ؛ لذلك يُمكن التعرُّف على درجة بِناء الكفاءة من خلال مُؤشِّراتِها. فتركيب جمل سردية حسنة البناء يُمكن أن يُعَدَّ مُؤشِّراً على تدرُّج تنمية كفاءة تحرير فِقرة سردية مُتكاملة.

المُوَضِّحَة

Illustration

<< المُوضِّحةُ هي الصُّورةُ الفُوتُغْرافيَّة أو الرَّسم أو الرَّسم البيانيّ أو الشَّكل أو الخريطة أو المُخطَّط. .. الذي يُدرَجُ في الكتاب المدرسيّ قصدَ الإسْهامِ في إبانةِ النَّصِّ الذي تُرافِقُه>>.

الأنواع: الموضِّحات عدّة أنواع؛ هي: الرسم، والصُّورة الفُتُغْرافية، والرسم البياني والخريطة.

وسيلة الإيضاح/ المُوضِّحة : وسيلة الإيضاح أشمل من الموضِّحة، حيثُ إنّ وسيلة الإيضاح يُمكن أن تكون أيّ شيء يساعِد على توضِيح الفِكرة.

بيان: المَوَضِّحات تلعبُ دورًا هامًّا في الكتاب المدرسيّ، إلى درجة أنَّها في بعضِ الحالات تشغَلُ في بعض الكتب أكبر حيِّزٍ كعُنصُر مطبوع. إنَّه من المفيدِ التَّساؤُل عن الوظيفة البيداغوجية الذي يُمكنُ أنْ تُؤَدِّيَه الموضِّحات في الكتاب المدرسي.

الوظيفة : تلعبُ الموضّحات دوراً هامّا في الكتاب المدرسيّ؛ فهي تضطلعُ بعدّة وظائف هامّة؛ منها: **1.** تقديم الأشياء المحسوسة في مظهرها الواقِعيّ؛ **2.** عرض الأشياء والتجارب التي يتعذّر توافُرُها في المحيط المباشر للمتعلِّمين؛ **3.** المساعدة على فهم النصّ.

المُوضِّحة/ وسيلة الإيضاح : وسيلة الإيضاح أعمُّ من الموضِّحة؛ فالموضِّحةُ وسيلةٌ خاصَّةٌ من وسائلِ الإيضاح، تَرِدُ ضِمنَ الكِتاب المدرسيّ أو ضمنَ الكتاب شبه المدرسيّ؛ أمَّا وسيلةُ الإيضاح فقد تكونُ صورةً وقد تكونُ مُجسَّمًا (شيئًا طبيعيًّا مثل التفاحة والجزرة، أو شيئًا اصطناعيًّا مثل الدُّمية أو القارورة).

المَوْقِف Attitude Attitude

<< اِستِعدادٌ ذِهْنِيّ أو عَصَبِيّ... يُمارسُ تأثيرًا مُباشرًا أو حَرَكيًّا على ردِّ فعلِ شخصٍ على جميعِ الأشياء أو الأوضاع التي تهمّه>>.

(D'Hainaut عن 1935 . Allport)

تعليق : يُعلق (D'Hainaut) على هذا التعريف بقوله: هذا التعريف هو أعمُّ تعريفٍ، وهو الذي يحظى عمومًا بالقبول.

<< درجة الشُّعور الإيجابيّ (الحُبّ، والقَبول) أو السَّلبِيّ المُرتبِط بِمَوضوع نفسي [بسيكولوجي] >>.

(De Landsheere G. عن Thurstone)

تعليق: يُعلّق (.De Landsheere G) على هذا التعريف قائلاً: يُمَثِّلُ هذا التعريف اقترابًا أوليا مُفيدًا، غير أنّه يتوافرُ على عيبِ جَعْلِ الموقفِ ظاهرةً وِجدانيّة صِرفة، وهذا غير صحيح.

<< حالةٌ ذِهنية [عَصَبِيَّة] (من حسٍّ، وإدراك، ومُعتَقَد، وشُعور إلخ.)، استعدادٌ داخِليّ مُكتَسبٌ لدَى شخص ما تجاه نفسه، أو أيِّ عُنصرٍ في مُحيطه (إنسان، شيء، وَضْع، حَدَث، إيديولوجيا، نَمَط تعبير، إلخ.) يدفعُ إلى أُسلوب من العيش والتَّصرُّف الإيجابي أو السَّلبِيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< ما يُشيرُ إلى مَجموعِ استِجاباتِ الفرد بالرَّفضِ أو القَبول إزاءَ قضيَّة أو موضوعٍ جَدَلِيٍّ مُعيَّن>>.

(د. محمد السيّد علي)

<< نِظامٌ اِنفِعاليّ، وحافِزيّ، وإدراكيّ، ومعرِفيّ دائم من المُعتَقدات المُتعلِّقة بمجموعة من المراجع Référents التي تُهَيِّئُ الفردَ لإصدارِ رُدودِ فعلٍ إيجابية أو سلبيّة للأشياء أو المراجع (الموقف) >>.

(De Landsheere G. عن Kerlinger)

<< حالةٌ داخِلية لدَى الفَرْد، ناجِمَةٌ عن تَلاقِي الإدراك، والتَّمثيل، والانفعال، والتجربة، وتَحْليل نتائجِ [هذه العناصر]. هذه الحالة الدَّاخليَّة تَجْعَلُ سُلوكًا ما مُحتَملاً في وضعٍ ما>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

ماهية الموقف: الموقف هو الاستعداد للتصرّف أو ردّ الفعل إزاء شيء أو وضع له تأثير على الجانب النفسيّ، يتولّد بدافع من عدد من المشاعر المتأثّرة برصيد المعارف والقيم التي في حوزة الشخص.

مُرادِف: من مُرادفات مُصطلح الموقِف المتَداوَلة: الاتِّجاه.

الرأي/ الموقف : الموقِف أكثرُ استقرارًا وأكثر عُمقًا وأكثر تعقيدًا وأكثر لاعقلانيةً من الرأي. الرأي حالة عابرة وأكثر سطحيّةً، فهو لا يُفضِي بالضرورة إلى الفعل. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

الموقف/ القِيمة: الموقف يتأثّر دائمًا بِنظامٍ من القِيَم الذي يتجلّى لدَى الفرد في سلوكاتِه القارّة. من جهة أُخرى يرى (R .M. GAGNE) أنّ القيم تُعَدُّ أكثرَ عُموميّة في حين تتوجّه المواقف بشكلٍ خاصّ إلى حالات خاصّة.

أبعادُ الموقف : للموقف خمسة أبعاد على حسب (Klineberg): **1. الإدارة:** فنحنُ مع أو ضِدّ قبول غريب في جماعة، أو إنّنا مع أو ضِدّ الاختلاط في التربية؛ **2. الدَّرجة** : مَدَى الموقف واتِّساعُه: هل نعتقدُ بأنَّ الطَّلبة ينبغي أن يُشْرَكوا في جميعِ مشاكل تسيير الجامعة أم في بعضِها فقط؟ **3. الحِدَّة** : إنَّها تُبيِّنُ إلى أيِّ حدٍّ يكونُ الموقفُ هامًّا بالنسبة للفاعل. فمُدرِّسٌ ما قد يُصرِّحُ بصِدقٍ بأنَّ تربيةَ الأطفالِ المعوَّقين مهمَّة شاقَّة وصعبة، غير أنَّه قد لا تكونُ لدية لا الرغبةُ ولا الشَّجاعة في التَّفرُّغ للأطفال المحرومين؛ **4. الانسجام** : بين المواقف والآراء من جهة والسُّلوك الفِعليّ من جهة أُخرى. يُمكنُ أن يتغنّى المرءُ بمزايا الجوّ الديمقراطيّ في المدرسة، بيد أنَّه يكونُ سُلطويًّا في داخل قسمِه؛ **5. الانبِثاق:** ويَدُلّ إلى أيّ حدٍّ يقومُ الموقِفُ بالتّأثيرِ على سُلوك الفرد.

المَوْقِفُ الإبداعِيّ

Creative attitude — **Attitude créatrice**

<< هو الموقفُ الذي يُبديهِ شخصٌ ما عندما ينقطِعُ عن نَمَطِ تفكيرِه المعهود>>.

(عن لوجندر Lambert, M)

المَوْهِبَة

Gift — **Don**

<< الاستِعدادُ الفِطريّ لدَى المرءِ لِلبَراعةِ في فنٍّ أو نحوِه>>. (المعجم الوسيط)

<< استِعدادٌ طبيعيّ، لافتٌ للانتِباه بشكلٍ خاصٍّ، لأجل شيءٍ حسن أو قبيح>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الموهوب: هو الشخص الذي يَتَوافَرُ على قُدرات فكرية أو فَنِّيَّة أو وِجْدانية أو بَدنية بدرجة تخرجُ عن العادة.

الأثر: للموهبة أثر على تحسين نوعية الإنجاز.

المَيْل

Interest — **Intérêt**

<< الميلُ هو التَّعبيرُ عن الحبُّ أو الكُرْه>>.

(د. محمد السيد على)

<< نَزْعةٌ عامّة لسلوك فردٍ على الإِنْجِذابِ نحو زُمْرةٍ ما من النَّشاطات>>.

(De Landsheere G. عن Guilford)

<< العلاقة بين الشيء وبين الحاجة، لأنَّ الشيءَ يُصبحُ مُهمًّا بقدرِ استِجابتِه لحاجة ما>>.

(Piaget)

<< مَيْلٌ عامٌّ لِسلوكِ فرَدٍ على الانْجِذاب نحو نوعٍ من زُمَرِ النَّشاط>>.

(Guilford)

<< ما يدفَعُ الفردَ إلى البحث عن نشاطٍ، أو فهمٍ، أو مهارة، أو شيء خاصٍّ؛ ويجعلُهُ يمنحُ لها من عِنايتِه ويسعَى من أجل الحِيازة عليها>>.

(Getzels)

مرادِف: مرادف الميل: الاهتِمام.

بيان : الميل هو تركيز الانتباه، أو حتَّى الطاقة الشَّخصية كلّها على موضوع مُعَيَّن وفي وقت مُحدَّد. فهو شديدُ الارتباط بالحاجات والقِيَم والمواقِف. فالميلُ يدفعُ الفرد إلى البحث عن نشاط، أو عن فهم [أمر ما]، أو كفاءة، أو شيء خاصّ؛ فهو يولي لها اهتمامًا إذْ يريدُ اكتِسابَها. (.De Landsheere G). يُعرِّف (Piaget) المَيْل أو الاهتمامَ على أنَّه << العلاقة بين الشيءِ والحاجة، لأنَّ الشيءَ يُصبِحُ مُهِمًّا بقدر استجابته للحاجة >> وعلى حسبِ (بياجيه) دائمًا فإنَّ الاهتمامات تختلِف عن التفكير الحَدْسِيّ وتتعدَّد على حسَبِ محورين، الآليات الطاقيَّة [نسبة إلى الطَّاقة] والقِيَم: فمن جهة فإنَّ المَيْلَ يُنظِّمُ الطاقة، ذلك أنَّ القوى الفرديّة لا تُحشَد إلا في حالةِ وُجود حاجة؛ ومن جهة أُخرى فإنَّ الاهتمامَ يُعوَّض بعدد من الاهتمامات التي تُصبِحُ مصدرًا لتعدُّدِ الأهداف المحدَّدة للتَّصرُّفاتِ والأعمالِ التي تتزايدُ تعقيدًا. هذه الغايات المتَعدِّدة تُمَثِّلُ قاعدةَ نظام القِيَم الَّذي ينبنِي بمُوازاةِ نظام ضبط الطاقات البيولوجية. المَيْلُ هو نظامُ القِيَم الموضوعِي أو الذاتيّ [الذي] يضبط فورًا العلائق الوِجْدانية بين الأفراد: الشخص يكونُ وَدُودًا إذا استجابَ لمصالح الفاعل. (Nicolas عن .De Landsheere G)

الميل/ الموقف : إليكَ المثال الآتي للتَّفريق بين الموقف والميل: فإذا عبَّر شخصٌ ما عن شغفِه بالشِّعر العربي القديم، فهذا تعبيرٌ عن ميلٍ؛ وإذا أفصحَ عن رأيِه عن أهميّة الشعر العربي القديم في حفظ لُغة الضَّاد واستمرار النَّخوة والمروءة، فهذا تعبيرٌ عن موقف.



Produit **Products** **النَّاتِج**

<< الحاصِل الذي ينجُمُ عن عمليّة مَعرِفيَّة، أو هو ما يجري الحُصولُ عليه بوساطةِ هذه العمليّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Efficacité **Efficiency** **النُّجُوع**

<< 1. درجةُ تحقيق أهداف برنامج ما؛ 2. درجة بلوغ هدف ما؛ 3. درجة بلوغ هَدف ما مع مُراعَاة مُتغيِّراتِ الفاعِليَّة والوَقْع>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< يُعدُّ ناجِعًا الشَّخصُ أو المُعالَجةُ الذي يبلُغُ الهدفَ المُسطَّر>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

Grammaire **النَّحْو**

<< العِلمُ بالقَواعِد التي يُعرَفُ بها أحكامُ أواخِر الكلمات العربية في حال تركيبِها من الإعرابِ والبِناء وما يتبعُ ذلك>>.

(ابن آجرّوم)

<< عِلمٌ يُعرَفُ به أحوالُ أواخِر الكلامِ إعراباً وبِناءً>>.

(المعجم الوسيط)

<< مجموع القواعِد الموضوعة للجانب الكتابيّ أو الشفويّ لِلِسانٍ يُدرّس في المؤسّسات المدرسيّة. مادّة دراسيّة هدفُها تعلُّم واكتشاف نظام اللسان من قبل التلميذ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

النَّرجِسِيَّة — Narcissisme — Narcissism ; Self- centration

<< حُبُّ الذَّاتِ بشكلٍ يتجاوزُ الحدّ ويَمنعُ الاعتِرافَ بوُجودِ الآخَر>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< اِفْتِتانُ المرءِ بِذاتِه وإعْجابُه بِها دونَ سِواها>>. (المنجِد في اللغة العربية المعاصرة)

أصل: مُصطلحٌ مُستمدٌّ من اسم بطلٍ من أبطال الخُرافات الإغريقيّة (نرجس) (Narcisse) الذي غرِق في عين ماء وهو يتأمَّلُ نفسَه، فاسْتَحال إلى الزّهرة التي تحملُ الاسمَ نفسَه (النرجس).

علم النّفس: النرجسيّة مفهوم مركزي في التَّحليل النّفسيّ الذي يعُدُّه حالة من حالات "اللِّبيدو" (Libido) الذي يجعل الفرد عاشقًا لنفسِه. تكون النرجسيّة ابتدائية لدى الطفل الذي يكتشِف نفسَه أداةً للحبّ في طور المرآة، ثمّ تَصير ثانويةً عندما يتّجِه اللِّبيدو لاحقًا إلى الأشياء. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

التربية: يجري الخلط في التربية بين النرجسيّة والأنانية فينجرّ عن ذلك إدانتُها أخلاقيًّا. ومن ناحية أُخرى فإضعاف النرجسيّة لدى الأطفال بتشجيع العلائق مع الآخرين من مهامّ التربية الأساسية.

النِّسْيَان — Oubli — Oblivion

<< مَسَارٌ يتِمُّ بِوساطَتِه إضاعةُ معلومة سبقَ خَزْنُها في الذَّاكرة (في الذّهن) ولم يعُدْ بالإمكانِ استرجاعُها؛ فمن المُفتَرَض أنَّه يُمكنُ استِعمالُها وفقَ الحاجة>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

الحفظ الجيِّد: لمِحاربة النِّسيان ولتثبيت ما نحفظ ينبغي اتِّباع ما يأتي: **1**. ربط المعلومة الجديدة بمعلومة موجودة سابقًا في الذاكرة (التَّرميز)؛ أي الاعتماد على ما يعرفُه المتعلِّمُ من قبلُ؛ **2**. القيامُ بتكثيفِ التعلُّم؛ أي مُواصلةُ الحِفظ مع أنَّنا نستطيعُ أن نستظهِر النَّصّ بكاملِه؛ **3**. العودة إلى الشيءِ المحفوظ في الأيّام التالية للتَّعلُّم.

النَّشَاط — Activité — Activity

<< مُمارسةُ المُتعلّمِ المُنْصَبَّةُ على مَضْمونٍ تَعلِيميّ ما في حصَّة الدَّرس أو خارجَها>>.

<< 1. مَجموعُ الأعمال والأشغال التي يُنجِزُها شخصٌ ما في مجالٍ ما. 2. صَرفُ طَاقة ذِهْنِيَّة وحَرَكِيَّة (الفِعل وردّ الفعل) يقومُ بها شخصٌ بُغيةَ تحقيقِ هدفٍ واعٍ أو لا. 3. إنْجاز مُنتظِم [مُتناسِق] لشتَّى المَهامّ المَلموسَة والقابلة للقِياس والتي يجمعُها السَّعيُ من أجل تَحقيق هدف مُحدَّد>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: النشاط، ويُجمعُ على نشاطات، هو كلّ ما يقوم المتعلّم به من ممارسات إزاءَ مَضمون تعليميّ مُحدَّد؛ ومن ثَمَّ فقراءة نصّ واستِعمال استراتيجيّات مُختلفة لإدراك المعنَى يُعدُّ نشاطاً، والإسهام في التعبير الشَّفوي بإبداء الرأي

مُوافِقاً أو مُعارضاً أو مُقَدِّماً الحُجج... يُعدُّ نشاطاً، والمشاركة في حلّ مَسألة حِسابية أو مُعادلة جَبريّة بالبحث عن الحلّ والبرهنة على صِحَّتِه يُعدُّ نشاطاً... فالنَّشاطُ يقتَضي من المتعلِّم أن يَكون عُضواً حَيَوياً في حلقة الدرس، أن يكون مُمارساً إيجابيا يقوم بِبناء خِبراته بِنَفسِه، لا سلبيًّا يقتَصِرُ دَوْرُه على تَلَقِّي المعارِف وتَخزينِها في الذَّاكرة... ولهذا السبب ظهر تَوَجُّهٌ جديد يُفضِّلُ إطلاقَ اسم (النّشاط) على المضامين التعليميّة بدلَ اسم (المادّة)؛ فيُقال: نشاط القراءة، ونشاط التعبير الكتابيّ، ونشاط الرياضِيّات، ونشاط التّاريخ والجُغرافيا...

أهميّة النّشاط: جُلُّ المربِّين مُتَّفقونَ على أنَّ النشاطات ضروريةٌ للتَّعلُّم. فنشاطُ المتعلِّم مفهومٌ مركزيّ في كثير من النظريات التي تُفسِّرُ تنميةَ التعلُّم.

النشاط/ المادَّة الدراسية: مفهوم النشاط بالنسبة للمتعلِّم يُوحي بِمَعاني الممارسة والإنجاز والبِناء، في حين أنّ مفهومَ المادّة الدراسية يُوحِي بِمَعاني التلقِّي والتَّكديس والحفظ. فإذا نظرنا إلى الموادّ الدراسية على أنَّها نشاطات تغيَّرت نظرتُنا إلى الممارسة البيداغوجية، وفي هذه الحالة يُصبِحُ عمل المتعلم هو محورَ العمل لا المادَّة الدراسية. ووَفْقَ هذه النَّظرة فإنَّ القراءة نشاط والتعبير الكتابي نشاط، والرياضيات نشاط؛ لأنَّ المتعلِّم يُمارس ويُنجز ويَبني وهو يُواجه المادَّة التي تصِلُه عبر هذه النشاطات.

مقاييس النشاط الجيّد: يكون النشاط المقترحُ على التلاميذ جيِّداً إذا توافر على الشروط الآتية: **1**. يُسنِدُ دوراً نشيطا للتلاميذ في الوضعية البيداغوجية؛ **2**. يدعو التلاميذ إلى البحث عن الأفكار، وإلى تطبيقِ مسارات فكريّة، وإلى حلّ المشكلات ذات الطَّابع الشَّخصيّ أو الاجتماعيّ؛ **3**. يحمِلُ المتعلِّم على الاحتِكاك بالواقع؛ **4**. يمكنُ أن يُنْجِزَه أطفالٌ يتفاوتون من حيثُ درجةُ كفاءاتهم؛ **5**. يتطلَّبُ من المتعلِّمين أن يُواجِهوا في سياقاتٍ جديدةٍ أفكاراً أو مساراتٍ ذِهْنِيّة أو مُشكلات مألوفة سبق لهم أن درسوها؛ **6**. يتطلَّب من التلاميذ مراجعةَ وتنقيحَ أعمالهم السّابقة والكتابة وإعادة الكتابة؛ **7**. تستجيب لاهتمامات التلاميذ.

نَشاطُ الإِبْداع اللَّفظِي

Verbal creation activity

Activité de création verbale

<< نشاطٌ يُطالَبُ المُتعلِّمونَ أثناءَهُ باستِعمالِ الكَلامِ بشكلِ مُبدِع>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: نشاطُ الإبداع اللفْظي يُمكِنُ أن يعتمِدَ في المرحلة الابتدائية على ألعابٍ لُغَوية يَجري تصميمُها بشَكل وَجيه.

النَشاطُ الاِجتِماعِيّ

Social activity

Activité sociale

<< مَجْمُوعُ التَّصرُّفات التي تهدِفُ إلى إثارةِ علائِقَ إنسانيّة أو إِدَامتِها أو إصلاحِها أو تنميتِها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

نَشاطُ اسْتِكْشاف الطَّبيعة

Activité de découverte de la nature **Natur interpretation**

<< نشاطٌ ذو طابَعٍ تربويّ، يقتضي ا لاكتِشافَ والمُساعدةَ على ا لاكتشافِ لأوجُه الطبيعة المُختلفة في وسَطٍ طبيعيّ مُهَيَّأٍ [لِهذا الغرض]>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

نَشاطُ الإيقَاظِ

Activité d'éveil **Awakening activity**

<< نشاطٌ بيداغُوجيّ يهدِفُ إلى تلقِينِ التّلميذ مُمارسات الحياةِ المدرسية، وإلى إطلاعِه على أهدافِ وطُرُقِ التَّعلُّم، وإلى إثارةِ فُضُولِه، واهتِمامِه وتَحَفُّزِه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: مُصطلحُ (نشاطِ الإيقاظ) رأى النورَ في اللغةِ الفرنسية ابتداءً من سنة 1971، وجاء بدلاً من مُصطلح (مادّة الإيقاظ) التي كانت تُعْنَى بتدريسِ مبادئ الموادّ الآتية: التاريخ والجُغرافية والعُلوم والمواد الفنية. .. إنّ إدراجَ هذا المصطلحَ يهدِفُ إلى إخراجِ هذه الموادّ من التناوُل الذي يُرَكِّزُ على المعارف، إلى تناوُلٍ يُرَكِّزُ على بعثِ وتنمية الكفاءات الاستِعراضية، خاصَّة ما يتعلَّقُ بالملاحظة، والبحث، وربط العلائق، والترتيب، والتَّصنيف، والموازنة، والمقارنة، واستِعمال الوثائق، والتجريب، وهيكلة الزَّمان والمكان. (Dictionnaire encyclopédique)

النَّشاطُ البِيداغوجي

Activité pédagogique

<< مجموعُ نشاطاتِ التَّعليمِ والدِّراسة والتَّعلُّم والبحث أو الإبداع، مثل الدَّرس والتَّدريب، والعمَل المُوجَّه، والأعمال المُرتبطة بمُختلف التَّقارير ومختلف الرّسائل أو إنْجاز عمل أو ما يُعادلُ ذلك>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

النَّشاطُ التَّرْبَوِيّ

Activité éducative **Educational activity**

<< 1. نَشاطٌ يُنمّي المعارف ويزيدُ في مَلَكَةِ إجادةِ المُمارسة، ويُسهِّلُ النُّمُوَّ الشاملَ للتِّلميذ. 2. نشاطٌ يتمثَّلُ هدفُه الأساسيّ في تحصيلِ أو تنميّة الدِّراية (المعارف والكَفاءات والمواقِف) التي تتطلَّبُ من الفاعِل جُهدًا حُرًّا من أجل بُلوغِها>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : يتَّسعُ معنَى (النشاط التربويّ) ليشمُل جميع أنماطِ النَّشاط: التعليم بمعناهُ الحرفِي، الرَّحلات المدرسية، النشاطات المكملة للتّعليم المدرسيّ، المحاضرات، والتدريب...

نَشاطُ التربية المُستَمِرّ

Activité d'éducation continue

<< نشاطٌ تربويّ يهدفُ إلى الاستِجابة، بشكلٍ خاصّ، وخارجَ حصصِ الدَّرس المُعتَمدة، إلى حاجاتٍ تكوينيَّة مُعلَنٌ عنها لدَى فِرقٍ مُتَجانِسَة من المُستَخْدمين أو المُنَظَّمات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

هدف: يهدفُ نشاط التربية المستمرّ إلى الاستِجابةِ لحاجاتٍ مُحدَّدة وآنية هي من قبيلِ الحاجات المِهنية عُمومًا. ويقتضي التَّكوينُ الممنوحُ في هذه النشاطات إلى تكملةِ ما في حوزةِ المرشحين من معارف سابقة. أمَّا في التعليم العامّ فنشاطات التربية المستمرَّة لا تُنافسُ التعليم الاعتيادي وإنَّما تُكمِّلُه.

نَشاطُ التَّعلُّم

Activité d'apprentissage — **Learning activity**

<< ما يقوم به المتعلِّم من أجل بُلُوغ هَدَف مُحَدَّد>>.

<< سُلوكُ التّلاميذ الذي له صِلةٌ بمَهامّ التعلُّم التي تجري في وضعِ العملِ التعليم .يّ ما دامَ هذا السُّلوك يهدفُ إلى تحقيقِ الأهداف المُسطَّرَة>>.

(De Corte, E.)

بيان : تتميَّزُ نشاطاتُ التعلُّم بمظهرِها العمَليّ خاصَّةً. إنَّها نشاطاتٌ وسيطةٌ تتدرَّجُ نحو الأعلَى، فهي تنطلِقُ من انعدامِ السُّلوكِ إلى مَلَكَتِه بشكلٍ مُرضٍ، أو من سُلوكٍ غيرِ مُكتملٍ إلى سُلوك مُكتمل. إنَّ هذه التغيُّرات التي يتعرَّضُ لها المتعلِّم تُسمّى مَسار التعلُّم. (De Corte, E.)

نَشاطُ التَّعلُّم والتَّعليم

Activité d'apprentissage et d'enseignement — **Teaching and learning activities**

<< نشاطُ التعلُّم هو ما يقوم به المتعلِّم لبلوغ هدف يندرج ضمن المنهاج المقرّر ، ونشاط التعليم هو ما يقوم به المدرِّس أو الأستاذ من أجل حمل المتعلِّمين على اكتساب المعارف التصريحية والإجرائية والسُّلوكية التي يوصي بها المنهاج، ونشاط التعليم والتعلُّم هو ما يقوم به كلٌّ من الفاعل والعامل في وضع بيداغوجي>>.

<< كلُّ نشاطٍ يقومُ به المُعلِّم أو المُتعلِّم أو هُما معًا، لتحقيقِ الأهداف التعليميّة المُحدَّدة للمنهاج المُتمثِّلة في النُّموّ الشامل المُتَكامِل، سواءٌ أَتَمَّ هذا النَّشاطُ في داخل قاعةِ الصَّفّ أو خارجَها، داخلَ المدرسة أو خارجَها، طالمَا أنَّه يتِمُّ تحتَ إشرافِ المدرسة>>.

(د. محمّد السيّد)

تصنيف : يُمكنُ تصنيفُ النشاطات على حسبِ الأهداف التي نرغَبُ في تحقيقِها؛ وعلى العُموم يُمكنُ تصنيف النشاطات وَفقَ المجالات الرّئيسة الآتية: المجال المعرفي، والمجال الاجتماعي الوِجداني، والمجال النّفسيّ الحركيّ: **1. نشاطات معرفية** : (تستهدفُ تحصيلَ المعارف)؛ نحو: ا) مُطالعة الكُتُب والمجلاَّت والصُّحُف وغيرها ومُتابعة الأفلام الوثائقية المختلفة؛ ب) الرُّجوعُ إلى المصادر والوَثائق الأصلية؛ ج) مُتابعة المحاضرات والنَّدوات وجميع المحافل العلمية والثقافية، د) مُقابلات شخصية مع مصادر المعلومات، هـ) الملاحظة والمشاهدة، ز) إعداد بطاقات المطالعة (عمل يستدعي نشاطًا مُزدوجَ المظهر: التحليل والتركيب)؛ **2. نشاطات اجتماعية وِجدانية** : (تستهدِفُ تنميةَ المواقِف والميول والدَّوافع)؛ نحو: ا) مُطالعة البحوث التاريخية والأدبية وقراءة القصائد والمقالات الأدبية أو النقديّة من أجل المتعة الفِكرية، ب) زيارة المعارض والمتاحف ومُشاهدة الأفلام التاريخية التي تتّسمُ بقدر من الموضوعية، ج) الإسهامُ في الأعمال المسرحيّة تأليفًا وإخراجًا وتمثيلاً، د) الانضمام إلى نوادي التّنشيط الثقافي في المؤسَّسة أو خارجَها، هـ) المشاركة في الرحلات المنظَّمة إلى مواقع تاريخية أو طبيعيّة؛ **3. نشاطات نفسيّة حركية** : (تستهدِف تنمية الحواس وترقية المهارات البدنية في مُواجهة مهامّ ذات طابعٍ عمليّ)؛ نحو: ا) تصميم وبناء نماذج بأحجام ومواد مُختلفة؛ ب) إنجاز أشكال ورسوم وصُور، ج) مُمارسة رياضة كرة السلّة، د) تشريح دجاجة...

النَّشاطُ التَّكْمِيليّ التَّصْحِيحِيّ

Remedial instruction | **Activité complémentaire corrective**

<< نَشَاطٌ بيداغوجي يُرَكِّزُ على الأهْداف التي حقَّقَها التّلميذُ جُزئيًّا أو لم يُحقِّقْها إثرَ مُدَّةٍ من التعلُّم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

النَّشاطُ الثَّقَافِيّ

Cultural activity | **Activité culturelle**

<< نشاطٌ جِوارِيٌّ لنشاطات التعلُّم يُسهِمُ في تَنْمِية الجوانِب المَعْرِفِيَّة، والاجتماعية الوِجدانية، والنَّفسية الحركية، من خلالِ القِيامِ بشتَّى المهامّ التربويّة>>.

<< خدماتٌ تَهدفُ إلى جعلِ التّلميذ يُكمِّلُ تَكوينَه>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

موضوع: من مواضيع النشاط الثقافي نذكر على سبيل التّمثيل لا الحصر: المجلة المدرسية، الفرق الرياضية، معمل الرّسم والنحت والمنمنمات، ورشة الخطّ الفنّي، نادي الأدب، نادي الموسيقى، نادي حفظ القرآن الكريم وتلاوته وتجويدِه، نادي المحاولات التكنولوجية، نادي الفلك، الفرق المسرحية...

هدف: تستهدفُ هذه النشاطاتُ خاصّة تسهيلَ تنميةِ القُدرة على الابتِكار، ورُوح المبادَرة، بالإضافةِ إلى الشُّعورِ بالانتِماء إلى الفَريق الذي ينشطُ ضمنَه التلميذ، وإلى الفوائد التي يُتِيحُها التبادُل ضمن الفرقة أو الفوج فيما يتعلّق بالتحصيل المعرفيّ والوجدانيّ والنفسيّ الحركيّ.

النَّشاط الذِّهْنِيّ — Activité mentale

<< مَجموعُ عَمليّاتِ مُعالجةِ المعلومات يقومُ بها الفَرْد عن وَعْيٍ أو عن غيرِ وَعْيٍ من أجلِ التعلُّمِ أو الفهمِ أو الاسْتِدلالِ أو اتّخاذ قرار، أو من أجل التقييم أو حلّ مُشكلة أو من أجل التّصرُّف>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان: في النشاط الذِّهْنيّ يقومُ الفردُ بمُعالجةِ المعلومات التي تردُ إليه عن طريقِ الحواسّ، ويمنحُ لها معانيَ أو تأويلاً؛ وهو ما يُطلقُ عليه اسمُ التَّمثيل. فالنشاط الذهني يتمثَّلُ إذًا في بناء تمثيل (مفاهيم، وبُنَى مفاهيم، وصُور) وقيادةِ عمليّات المعالجة على هذا التَّمثيل.

النَّشاطُ شِبْهُ المَدرسِيّ — Extracurricular activity — Activité parascolaire

<< نَشاطٌ اخْتِيَاريّ يَجْرِي خارجَ الحرَمِ المدرسيّ ويَرْتَبِطُ بِشَكْلٍ ما بالبَرنامج الدراسيّ، تَمْنُحُه مؤسَّسةٌ تربويّة قصدَ ترقية وتنميّة اهتمامات التلاميذ المُتَنوّعة، مِثل الفِرَق الرياضية، والفِرَق المسرحيّة، والرّاديو والتلفزيون الطُّلاّبيّ، والسّينَما، والموسيقى، والرَّحَلات...>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

النَّشاطُ غيرُ المدرسيّ — Out-of-school activity — Activité extrascolaire

<< نشاطٌ بيداغوجيّ مَعِيشٌ خارجَ الحرمِ المدرسيّ المَعهود، يستهدِفُ إثراءَ أو تَكْميلَ التَّكوينِ الذي ينُصُّ عليهِ البرنامج>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

النَّشاطُ المُبْدِع **Creative activity** **Activité créatrice**

<< نشاطٌ بيداغُوجيّ يُتيحُ للتِّلميذ مُمارسةَ مُبادراتِه وإعمال روحِ الإبداع لديه>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

نَشاطُ المُمارسة اليَدويَّة **Activité de manipulation**

<< نشاطٌ يستعملُ التلاميذُ بِمُقتَضاهُ حركةَ العَضَلات المُختلفة وحاسة اللَّمْس بُغيةَ تنميةِ المهارات اليَدَويَّة و/ أو الإدْراكيّة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

النَّشـاطُ المُوَجَّه **Directed activity** **Activité dirigée**

<< نشاطٌ بيداغوجيّ يَضْبِطُه المُربّي ويفرضُهُ بهدفِ تَحْسِيسِ التلميذ بأهدافِ تعلُّمٍ جديد أو من أجلِ إتاحةِ الفُرصةِ له لتطبيقٍ أو دَعْمِ أهدافٍ حقَّقَها منذُ عهدٍ قريب>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

النّصّ **Text** **Texte**

<< الألفاظ والجمل التي تُشكِّلُ مَكْتوباً أو عملاً [أدبيًّا]>>.

(Robert Le petit)

<< صِيغَةُ الكلام الأصلية التي وَرَدَتْ من المُؤَلِّف>>.

(المعجم الوسيط)

<< عمل مَكتوب ومُشخَّص بتفكير أو فنّ مُستعمِلٍ من مُستَعْمِلي اللسان>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان: النص عبارة عن تجسيدٍ للخِطاب الشَّفوي كِتابياًّ، فالخِطاب والنص كلاهما سَنَدٌ للآخَر، فهما لذلك لا ينفصِلان. لهذا السَّبب، كما هو الحال في الخطاب [الشفوي] يُمكِن النظرُ إلى النصّ من ثلاث زوايا: البُنْية، والمحتَوى، ونِيَّة المؤلِّف. وبِهَذا يُمكن أن نَجِدَ أنماطَ النصوص بالعَدَد الذي يُقابل أنْماطَ الخِطاب؛ وهي حسبَ نموذج الوظائف اللُّغوية لدَى (Roman Jakobson): النصوص التعبيرية، والنصوص التحْريضِيَّة، والنصوص الإخبارية، والنصوص الإعلامية، ونصوص التَّسْلية، والنصوص الشّعرية، والنصوص السَّرْدِيَّة. (Dictionnaire actuel de l’éducation)

النصّ وفق المقاربة النصيّة: النصّ وفقَ المقاربة النصيّة هو كلّ خطاب مكتوب ورد في سياق تواصُليّ عاديّ ولو كان عبارة عن عبارة تعجّب أو أداة استفهام.

النّصّ الأَصيل
Texte authentique

<< هو كلُّ نصٍّ أنتجهُ صاحبُه لتحقيقِ هدفٍ غيرِ الهدفِ التعليميّ أو التّربويّ>>.

العكس: النصّ المخْتَلَق أو المصنوع.

بيان : المقالُ الذي يُحرِّرُه الكاتبُ، والخُطبة التي يُعِدُّها الخطيب، والقِصَّةُ التي يكتُبها الأديبُ، والقصيدةُ التي ينظِمُها الشاعر، تُعدُّ نُصوصًا أصلية.

النّصّ المُخْتَلَق
Texte fabriqué

<< هو كلُّ نصٍّ أنتجَهُ المُربِّي أو غيرُه لغرضٍ تعليميٍّ أو بيداغوجيٍّ بَحْت>>.

نصّ أصلي/ نصّ مُختلَق : يُنصَحُ تربويًّا بالاعتمادِ على النُّصوص الأصلية في شتَّى النشاطات التعليمية والتربويّة وعدم اللجوءِ إلى النُّصوص المختَلَقَة إلاَّ عندَ الضَّرورة القُصوَى. يتمُّ اللجوءُ إلى النُّصوص المختَلَقَة لإعدادِ دروسِ القراءة والنحو والبلاغة والعلوم الطَّبيعيّة والتاريخ والجُغرافية...

هدف : قد لا تستجيبُ النُّصوص الأصلية إلى الحاجات البيداغوجيّة في بعضِ الموضوعات فيضطرُّ المربُّونَ إلى تحريرِ نُصوصٍ مُختَلَقَة "يُقحِمونَ" فيها العناصرَ التي تستجيبُ للأهدافِ البيداغوجيّة.

النُّضْج
Maturité **Maturity**

<< 1. قِطاعُ الزِّيادةِ أو النُّمُوّ؛ نَحو: النُّضج البدَنِيّ، والنُّضج الفِكريّ، والنضج الفَنّيّ، إلخ. حالةُ الشيءِ الناضِج؛ نَحو: نُضجُ فاكهة أو حُكم. 2. حالةُ الكائن الذي اكتملَ تطوُّره. 3. حالةُ الشَّخص الذي اكتملَ نُمُوُّه>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

النُّضْج الاِجْتِماعِيّ
Maturité sociale **Social maturity**

<< يُعدُّ فاعلٌ ما يبلُغُ عُمُرًا مُحدَّدة، ويعيشُ في وسطٍ ثقافيّ مُحدَّد، قد بلغَ النُّضجَ الاجتماعيّ عندما يكونُ قادرًا على إنتاجِ السُّلوك المُناسبِ في الأوضاع الاجتماعيّة الأساسيَّة المألوفة>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

Système System النِّظَام

<< مَجموعةٌ من العناصِر المُتَفاعلة ترتبطُ فيما بينَها بعلائق مُتوازِنة>>.

<< النظامُ مَجموعةٌ من العناصِر ترتبطُ بعلائِقَ مُتعدِّدة، قادرٌ وهو في تفاعُلٍ مع المُحيط الذي يوجدُ فيه، على الاستِجابةِ والتطوُّر والتَّعلُّم والتَّنظيم الذَّاتي>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< مَجموعةُ مُكوِّناتٍ في تَفاعُلٍ غيرِ ناجمٍ عن الصُّدْفة>>.

(1983 . Berbaum)

<< مَجموعُ العناصِر المُتَفاعلة بحيثُ إذا أُجْرِيَ تَغييرٌ على أحدٍ منها نَتَجَ عن ذلكَ تغييرٌ على بقية العناصِر>>.

(Vonbertalanffy)

<< مَجموعة من العناصر تَرْتَبطُ بعلاقة سببيّة مُتَناسقة، تقومُ هذه العلاقةُ على الاعتماد المُتَبادَل والتَّوازُن>>.

(فضل الله علي فضل الله)

<< مَجموعةُ العناصِر المُترابطةِ المُنْتَظمةِ وَفقَ مَقْصَد>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

<< مَجموعةٌ مُتكوِّنة من عناصرَ مُترابطة في تَفاعُل دائم؛ مثل: النظام الاجتماعي>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

أمثلةٌ عن استعمالِ كلمَة النّظام: النظام التّربوي، النظام القبليّ، النظام السيّاسيّ.

شروط: يقول (Minon) لا يُمكنُ أن نتحدَّث عن نِظام حقيقيّ إلاَّ إذا كانَ يسودُ العملَ الخاصَّ بالعناصر المختلِفة تفاعُلٌ بين هذه العناصر. هذا التفاعُل يخضَعُ لمنطق خاصّ بهذه العناصر. (.De Landsheere G)

مُقتَضياتُ النِّظام : من مُقتَضياتُ النِّظام: **1**. تعدُّد العناصِر؛ **2**. وُجودُ التَّفاعُل الحَرَكيّ؛ أي تبادُل التأثير بين العناصِر المكوِّنة له؛ **3**. المحافظة على علائق مُتوازِنة إذا اختلَّتْ انفرطَ النِّظام؛ **4**. السَّعي نحو هدف؛ **5**. التَّبادُل مع المحيط في سياق من الاستِقلال المترابط؛ **6**. التَّطهير؛ وهو التَّخلُّص ممّا هو أجنبيّ أو ضارّ؛ **7**. النُّمُوّ والتَّطوُّر.

نُقطة حسَّاسة: داخلَ النِّظامِ توجدُ دائمًا نِقاطٌ حسَّاسة؛ أي نقاطٌ ينجُمُ عن التَّدخُّل فيها انعكاسٌ هامٌّ جدًّا. في حين أنَّ التَّدخُّلَ نفسَهُ إذا أُجْرِيَ على نِقاطٍ أُخرى لن يكون له أيُّ أثر. ولذلك، إذا أردنا أن نُغيِّرَ سيرَ نظام ما، فإنَّه يحسنُ لنا أن نتعرَّف على نِقاطِه الحسَّاسة من أجلِ الإحرازِ على أقصَى نُجوعٍ وبأقلّ التَّكاليف. وفي حالة تكوين ما، فإنَّ إحدى النّقاط الحسَّاسة تكمنُ في نظام التَّقييم. (Dictionnaire des concepts clés)

مثال : القسم الواحد عبارةٌ عن نِظامٍ ولو كان بسيطًا؛ لأنَّه يتكوَّن من عناصر (التلاميذ والمدرِّس)، وتوجد بين هذه العناصر علائق وتفاعُلات شتَّى (التّنافُس، والتّعاوُن، والتَّوجيه، وربَّما الغيرة. ..). لكنّ عُلبةَ الكبريت ليستْ نِظامًا؛ ذلك أنَّه لا تَفاعُلَ بين العناصر التي تُكوِّنُها وهي أعواد الثِّقاب.

النِّظَام التَّرْبَوِيّ

Système éducatif **Education(al) system**

<< مَجموعةٌ مُندمِجةٌ نِسْبِيًّا من المُؤَسَّسات (النِّظام المدرسيّ، والعائلة، والجماعة الدينيّة، ووسائل الإعلام، والمَكتَبات، والمتاحف، والجمعيَّات، إلخ.) والهياكل، والتَّشريعات، والغايات والأهداف، والبرامج، والطَّرائق، والنَّشاطات، وأنماط التَّسيير، بالإضافةِ إلى المواردِ البشريَّة والماديّة والماليّة التي يتزوّدُ بها مُجتمعٌ ما من أجلِ أن يمنحَ لأعضائِه الخدمات والموارد الضَّروريَّة لتَنميةِ كفاءاتِهم ومعارِفِهم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< النظامُ التربويّ هو مَجموعُ المُؤسَّسات التي تُشارِكُ في الوظيفة التربويَّة وتنظيم مجموعِ الهندسةِ المدرسيَّة أي سَيْر الدِّراسة العامّ (الأطوار والتَّوجيه والفُروع إلخ.) >>.

(Dictionnaire encyclopédique)

تَسمية: يُطلقُ مُصطلح "نظام تربويّ" على الأُمور الآتية مُجتمعة: **1**. النُّصوص التَّشريعيَّة والقانونية التي تُسيِّر قِطاعَ التربية؛ **2**. المؤسَّسات والهياكل الماديَّة والبشرية التي تضطلعُ بالتربية والتعليم؛ **3**. الوسائل العملية (البرامج الدراسية والوسائل التعليمية) بالإضافةِ إلى العائلة والمجتَمع عُمومًا عندمَا يُبدِي مواقفهُ علانية في شأن التربية والتعليم والاختيارات الكُبرى المزمع اتِّخاذُها. ويُستعملُ مُصطلح "نظام تربويّ" للإشارةِ إلى أنَّ التربيةَ والتعليم شيءٌ مُركَّب، وأنَّ عناصرَه المتفاعلة كثيرة...

النِّظَام الثَّقَافِيّ

Système culturel **Cultural system**

<< مَجموعُ المَطامِح، والمعارِف، والإيديولوجِيّات، والمَعايير، والتَّقالِيد، والعادات والأعْراف التي تُمثِّلُ كُلاًّ [وَحدةً] والتي تُوجِّهُ وُجُودَ ومُمارسات نِظام اجتِماعيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

النِّظَام العَشْرِيّ

Système décimal **Decimal system**

<< نِظامٌ عددِيّ قاعدتُه هي العدد عشرة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

تصويب: لا تَقُل (عُشْرِي) فذلك خطأ شائع. والصَّوابُ أن تقولَ: (عَشْرِي) نسبة إلى عَشْر أو عَشَرَة.

Système métrique **Metric system** **النِّظَام المِتْرِيّ**

<< نظامُ الأَوْزانِ، والْقِياس، والنَّقْد يَستعمِلُ أضْعافَ وأجزاء العدد عشرة وَحدةً>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أصل: أصل النظام المتري فرنسي تمّ اعتمادُه سنة 1795 مباشرة إثر الثورة.

Théorie **Theory** **النَّظَرِيَّة**

<< مَجموعُ المَفاهيم والتَّعاريف والفُروض المُرتبِطَة فيما بينها، تقترحُ نظرةً نِظامية لظاهرةٍ ما، مع تَخصيص العلائق المُتَوافِرة بين المُتَغَيِّرات>>.

(Dictionnaire des concepts clés عن 1964 . Kerlinger, F.)

<< تَركيبٌ مُفصَّلٌ يقترحُ تَفسِيرَ عددٍ كبيرٍ من الوَقائع، مَقبُولٌ على أساسِ أنَّه فَرضيَّةٌ مُحتَمَلَة لَدَى مُعظَمِ عُلماءِ عصرٍ من العُصُور>>.

(Landsheere G. De عن Lalande)

<< تركيبُ قَوانين مُسْتَقْرَأَة تجريبيًّا في مجالٍ من مَجالات الدّراسة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< قَضِيةٌ تَثْبُتُ بِبُرهان>>.

(المعجم الوسيط)

<< مَجموعة مُهيكلة ومُنسجِمة من المَفاهيم، والتعاريف، والفُروض، والنَّماذج، والمبادئ، والقوانين، المُتعلِّقة بموضوعٍ أو ظاهرةٍ بهدفِ الوصف أو التَّفسير أو التَّأْويلِ أو التَّنَبُّؤ أو التعيين >>. (Sauvé, L. 1992)

بيان : النظرية قانون جسيم. إنَّها نِسْبِيَّة ومُؤَقَّتة لأنَّ وقائعَ أو قوانينَ جديدة يُمكنُ أن تُلحِقَ بِها التَّغيير. غير أنَّها تُمَثِّلُ أحسنَ تفسيرٍ عِلميّ لِظاهرةٍ ما، في فَترةٍ ما من فَتراتِ تطوُّر المعرفة في مَجالٍ مُحدَّد. (Dictionnaire actuel de l'éducation)

أنْماط : يُمَيِّزُ (Moscovici) في كتابه "علم النفس الاجتماعي" ثلاثة أنماط رئيسة من النظريّات: **1**. النَّظريّات المثالية النَّموذجيَّة (Paradigmatique) [أمثلة تُتَّخذ نماذج] ودورُها الأساسيّ يتمثّلُ في عرضِ نَظْرةٍ إجمالية للسُّلوك البشريّ؛ **2**. النَّظريات الظَّاهريَّة (Phénoménologique) وتَهدفُ عُمومًا إلى وصفِ وتفسيرِ فِئات من الظَّواهر المعروفة مثل: التَّأثير الاجتماعيّ؛ **3**. النظرية العمليّة (Opératoire) وترمي إلى إبراز الآليّات الابتدائيَّة، غير المعروفة إلى حدِّ السَّاعة، والتي تشرحُ مجموعةً من الوقائع...، أو تتنبَّأُ بوقائع جديدة غير مُتوقَّعَة.

هدف: هدفُ النظريّة هو تفسِيرُ الظاهرة والتَّنَبُّؤُ بها (De Landsheere G. عن Kelinger)

النظرية/ الحقيقة: النَّظريَّةُ المنسجِمةُ لا تَعني الحقيقةَ بالضَّرورة.

وظيفةُ النَّظَرِيّة: إنَّ تنميّةَ نظرية ما يتطلَّبُ تركيبَ المعارِف الصَّادقة المتَوافِرة حاليًّا. إنَّها تُتيحُ قاعدةً للبَحث؛ فهي تسمحُ بِتوليدِ الفَرضِيَّات، وإيجادِ إطارٍ تَكتَسِبُ فيه المفاهيمُ والمتَغيِّراتُ دلالاتٍ خاصَّة؛ وتُعطِي إطارًا لتأويلِ المعطَيات، كما تسمحُ بربطِ الدِّراساتِ فيما بينَها، وتُسهِّلُ التَّواصُل. وأخيرًا فالنَّظريَّةُ يُمكنُ أن تُؤَدِّيَ وظيفةً من الوظائف الآتية: الوصف (بما في ذلك التَّعريف والتَّحليل)، والتَّفسير، والتَّأويل، والتَّوقُّع [التَّنَبُّؤ] والفَرض [الإملاء].

(Legendre عن 1992 . Sauvé, L.)

مسارُ بِناء النَّظرية : يُمكنُ أن تكونَ النظريَّةُ استِقرائيَّةً أو استِنتاجيَّة (استِنباطِيَّة). النظرية الاستِقرائيّة تصدُر عن مُلاحظةِ الوقائع، ورُبَّما عن الحَدْس؛ فهي ذاتُ وظيفةٍ وَصْفِيَّة أو تَفسِيرِيَّة، إنَّ طَبيعَتَها قائمةٌ على الافتِراض؛ وينبغِي أن يجرِيَ إثباتُها، أو مُواجهتُها للواقِع. النظريّة الاستِنتاجيَّة تَنْجُمُ عنِ استِدلالٍ انْطِلاقًا من بَديهَة أو من فرضيَّات ثمَّ إثباتُها (مثل القوانين)، بالإضافةِ إلى وظيفتِها التَّفسيريَّة أو التَّأويليَّة. إنّه يُمكن أن تكونَ تنبُّئِيَّة ومن ثمَّ فَرْضِيَّة. فالنظريةُ حقيقةٌ مُتطوِّرة.

مُلاحظة: يَجري التَّعامُل مع بعض النَّظريّات، في بعض الدّوائِر ولأسباب إيديولوجيّة، وكأنَّها حقائِق عِلميَّة ثابِتَة؛ فنظرِيَّة التَّطَوُّر والنشوء لِدَاروِين، مثلاً، تُتَّخَذ في الغرب، عمومًا، وكأنَّها حقيقة عِلميَّة وليس مُجرَّد نظريَّة.

النَّظَرِيَّة التّربَوِيَّة — Educational theory — Théorie éducationnelle

<< نِظامٌ مُصادَقٌ عليه من المفاهيم والمعارف، ومن النَّماذج موضُوعُها الإسهامُ في تنمِيّة التربية من جهة، والمُساعدَةُ على تفسيرِ وتوقُّعِ الظواهر التربويّة والتَّدَخُّل فيها؛ مَجموعة مُهيكلة من المُقتَرحات المُتعلِّقة بالتربية>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

مقاييس النَّوعية : يذكُر (Murray, R.M.) تِسعةَ مقاييس للنَّوعية في النظرية التربوية. فهي ينبغي أنْ: **1**. تَعكِسَ بشكلٍ جيِّدٍ عالَمَ المتعلِّمين؛ **2**. تكونَ سهلةَ الفهمِ لدَى جميعِ الأشخاص الذين يتمتَّعون بكفاءةٍ مقبولة؛ **3**. تكون ذاتِ قُوَّةٍ حقيقيَّة على التَّنَبُّؤ؛ **4**. تُساعد على حلِّ المشاكل التربويَّة الملموسة؛ **5**. تَتَوافَر على انسجامٍ داخِلِيّ جيّد؛ **6**. تكون اقتصادية قدرَ الإمكان؛ أي أن تعتمِدَ على الحدِّ الأدنىَ من القَبول غير الخاضع للتَّجربة وتُتيح الفهم اليسير للظَّواهرِ التي تتَّصِلُ بها؛ **7**. تكون قابِلةً للدَّحض تَجريبِيًّا؛ **8**. تَسْتَثيرُ خلقَ تِقنِيَّات بحثٍ، ومعارِف جديدة؛ **9**. تكون مُقلقة. (.De Landsheere G)

نَظَرِيَّة التَّعلُّم — Learning theory — Théorie de l'apprentissage

<< نظريَّة بيداغُوجيّة خاصّة بعَلاقة التَّعلُّم ضِمْنَ وضعٍ بيداغُوجيّ>>.

(1992 . Sauvé)

بيان: على حسبِ (Mayer) ثمّةَ نظريَّتان رئيستان تحتلاَّنِ الصَّدارةَ في علم النفس التربويّ: المقارَبة المعرِفيّة والمقاربة السُّلوكيّة. المقارَبة المعرفية تُؤكِّدُ على مُختلِف النشاطات الذهنية المرتبِطَة بمُعالجةِ المعلومات وحلِّ المسائِل؛ والمقارَبة السُّلوكيّة تُركِّز على تغيُّر السُّلوك بتأثيرٍ من المحيط.

نَظَرِيَّة القِيَم الخُلُقِيَّة — Axiology — Axiologie

<< عِلمُ ونظريَّةُ القِيَم (الخُلُقِيَّة)>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<<1. مَجْموعُ قِيَم وغاياتِ شخصٍ ما، أو مَجالٍ معرِفيّ ما، أو مُؤسَّسةٍ أو شَركة. 2. علمُ ونَظرية القِيَم والغايات>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

موضوع : نظرية القِيم الخُلُقيَّة تتناولُ بالدِّراسة طَبيعةَ القِيَم ومَصدرَها ونشأتَها. تُعدُّ نظريَّةُ القِيَم فرعًا من فُروعِ الفلسفة، وتنقسِمُ إلى قِسمين هما: الأخلاق، والجَمال.

نَظَرِيَّة المَعرِفة — Theory of knowledge — Théorie de la connaissance

<< هو جانبُ الفلسفةِ الذي يدرُسُ أُصولَ وبُنَى ومَساراتِ ونتائجَ المعرفة البشريَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

النَّفْسِيّ الحَرَكِيّ — Psychomotor — Psychomoteur

<< ما يتعلَّقُ بحَركات الجسم>>.

<< ما يَرتَبِطُ بالحَرَكاتِ لَدَى الإنسان (الانعِكاس، والحَركات الأساسيَّة، وقُدُرات الإدْراك، والمَهارات الحَرَكِيَّة، والتَّعبير الحَرَكِيّ>>.

(Nadeau)

بيان : عبارة (نَفسِيّ حركيّ) تُستَعملُ نعتًا (صِفة) للدَّلالةِ على نشاطات الإنسان المقتصِرة على الجانب الحَرَكيّ. وفي مجال التَّعليم ينالُ المجالُ النفسيّ الحرَكي قدرًا كبيرًا من الاهتِمام، وخاصَّة في السَّنوات الأولى من شُروع الطِّفل في الدراسة؛ إذ تجري العناية بصفةٍ خاصَّة بـ: **1**. جُلوس الطِّفل الصِّحِيّ؛ **2**. اكتساب مهارات استعمال أعضائه بِمُرونة؛ **3**. القِيام بشتَّى الحركات بانسجام؛ **4**. إمساك القلم بشكلٍ سليم والكتابة بشكل جيِّد...

Déficience — Deficiency — النَّقْص

<< فُقْدانٌ أو نَقْصٌ أو عيبٌ [خِلْقِيّ] يُصيبُ بُنَى السَّيْر العُضْويّ أو النَّفسيّ أو الذِّهْنيّ لدَى شخصٍ ما، مرحلِيًّا كانَ ذلك أو نِهائِيًّا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : النَّقص عبارة عن نتيجة لحالة مَرَضِيّة موضوعية وقابلة للمُلاحظة والقِياس وبالإمكان تَشخِيصُها. النَّقصُ ليس مَرَضاً وإن جاءَ نتيجة لمرض. ويُصنِّف الباحثون النقص إلى أنواع أهمّها: النقص الفِكري (نقص الذكاء ونقص الذاكرة)، والنقص اللغوي والكلامي (نقص في القدرة على التّواصُل)، والنقص البصَريّ (ضعف البصر)، والنقص السَّمعيّ (نقص في نُموّ حاسّة السَّمع). (Legendre)

Altruisme — Altruism — نُكْرانُ الذَّات

<< هو بذلُ الجُهْدِ من أجلِ التَّركيز على حاجاتِ الآخَرين عن طريقِ تَجاهُلِ الحاجاتِ الشَّخصِيَّة>>.

(1978 . Artau, G.)

مُرادف: الإيثار.

طبيعة: الإيثار أو نُكران الذّات من القِيَم التي امتدَحها القرآن الكريم.

Modèle — Model — النَّموذَجُ

<< مَثَلٌ أَعْلَى نَسعَى إلى بُلُوغِه عن طريقِ تَقليدِ كائنٍ أو شيءٍ حقيقيّ، أو بالنَّظر إلى عدد من الخصائص التي ينبغي اكتِسابُها من أجلِ الاقتِرابِ من حالة من الكَمال؛ دليلُ عَمَلِ الفِكر>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

نَفْع: النموذج عاملٌ وسيط بين المجال النّظري ومجال تجريبيّ. (Berbaum)

مجال العلم والفنّ: العالم والفنّان كلاهما يعتمِد على مفهوم النّموذج من أجل أنجاز أعمالهما.

Modèle d'enseignement — Model of teaching — نَمُوذَجُ التَّعليم

<< دَليلٌ أو مُخطَّط يُمكِنُ استعمالُه من أجلِ إنجازِ برنامجٍ دراسيّ، أو مُقرر، من أجلِ اختيار الوسائل البيداغوجية وتوجيه المُدرِّس في مهمَّتِه>>.

<< مُخطَّطٌ أو طريقةُ عملٍ مُهَيْكَلة تَسمحُ ببِناءِ مِنهاجٍ أو مُقرَّر وتُتيحُ اختِيارَ وسائل تعليميّة، وتوجيه العمل التَّعليميّ>>.

(Joyce و Weil، 1972)

<< مُخطَّطٌ عَمَلِيّ ناجِمٌ عن نظريّة، يتجسَّدُ في شكلِ عددٍ من المُتَغيِّرات على مُستَوى استراتِيجيّاتِ التَّدَخُّل [المُمارسة] >>.

(Arends، 1991)

<< نَموذجُ التَّعليم عبارةٌ عن إجراءٍ نِظامِيّ يَقودُ إلى مُنْتَجات تَعلُّمِيَّة خاصَّة>>.

(Gunter و estes و Schwab، 1990)

## النِّيَّةُ		Purpose		Intention

<< توجُّه النَّفس نَحو هَدَف>>.

<< الحالة التي يَقُوم فيها شخص ما باقتراح هدَف لنفسِه. الهدف المُتَّبَع>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

النية/ الهدف: النيّة عبارة عن ميلٍ إلى فعل شيءٍ أو الإقلاع عنه قبل اتّخاذ القرار، بخلاف الهَدَف فهو واضِحُ المعالم وناجمٌ عن قَرار تَمّ البَتُّ فيه.

جمع نِيَّة: تُجمَع كلمةُ نِيَّة على نيّات: ((إنَّما الأعمالُ بالنِّيّات)). الحديث.

بيان : <<يُلاحظ عُمومًا أنّ السعي من أجل تحقيق النيّة يتَّسِمُ بإصرار أقلّ بالمقارنة للإصرار الذي يتسِم به السّعيُ من أجل تحقيق هدف أو مقصَد>>. (De Landsheere G.)



Déchiffrage **Sight reading** **الهِجَاء**

<< تقطِيعُ اللّفْظةِ وتَعديد حُروفِها معَ حَركاتِها>>. (د. الجر)

<< العَمليَّةُ التي يقومُ بِوساطَتِها القارئُ المُبْتَدِئ بِمُحاولةِ التَّعرُّف على الحروف وربطِها بأصواتِها، دونَ الوُصولِ بالضَّرورةِ إلى الإدراكِ الكُلِّيِّ ذي الدِّلالة ولا إلى فَهْمِ النَّصّ؛ إنَّها المرحلةُ الأُولَى في فكِّ الرُّموز>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

Abandon scolaire **Dropping out of school** **الهَجْر المَدرسِيّ**

<< هو التَّخلِّي عنِ الدِّراسة لأسباب مُتعدِّدة وفي أيِّ مرحلةٍ كانت من مراحلِ التعليمِ الابتدائي أو الثانويّ>>.

<< هو مُغادرةُ التلميذ المدرسة قبلَ الحُصولِ على شهادةِ التَّعليمِ الثَّانَوي>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

السَّبب العامّ : لا يرجِع الهَجر المدرسيّ إلى نقائص تتعلّق بالقُدرات أو المهارات، وإنّما إلى ظاهرة الاستلاب: فالمتعلّم قد يَشعُر أنَّه لم يَعُد ينتمِي إلى الوسط المدرسي ولا إلى الناس الذين يُزاولون فيه الدراسة ولا إلى انشغالاتهم فيتركُ الدراسة التي تبدو له غريبة والتي لا يجِد فيها مُتعة للتوجُّه إلى وسط آخر يجتَذِبُه أكثر.

الأسباب الخاصّة: أسباب الهجر المدرسيّ متعدِّدة، بعضُها مرتبِط بالنّظام المدرسيّ، مثل ارتفاع المطالب الدّراسيّة، والتأطير غير الكافي، والملل المدرسيّ النّاجم عن نقائص البرامج، وتتابُع حالاتِ الإخفاق. والبعض الآخر مُرتبط بالوَضْع العائلي المتوتّر، والرغبة في كسب المال. بالإضافة إلى العوامل الفرديّة.

الهَدَف Goal Objectif

<< 1. ما نسْعَى إلى تَحْقِيقِه. 2. نصٌّ مَصُوغٌ بدقَّة يُعبِّرُ عما يَنْبَغِي أن يُحقِّقه المتعلّم في حَلَقَة من حلقات الدّرس>>.

<< 1. نصٌّ دقيق يُحدِّدُ نِيَّةً أو نِيَّاتٍ تتعلَّق بتَصَرُّف، أو مَسارٍ، أو مشروع، أو مجال، أو مجموعة، أو مُؤسَّسة. 2. نتيجةٌ مُحدَّدةٌ بِدِقَّةٍ يَجِبُ على الفاعلِ أن يُحقِّقَها أثْناءَ أو في خِتامِ وضعية بيداغوجية أو برنامج دِراسيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان: تُمَيَّزُ الأهداف بعضِها عن بعض عن طريق إضافة نعت (صِفة) إليها؛ نحو: هدف عامّ، هدف خاصّ، هدف وَسيط، هدف إجرائيّ...

مكوّنات الهدف التربويّ : يُمكن تحديد المكوِّناتِ الأساسيّة لهدف تربويّ كما يأتي: **1**. الفعل (أو المصدر)، وميزتُه الأساسيّة هي التعبير عن سلُوك أو فعل قابل للملاحظة؛ **2**. المحتوى، وهو جزء من صياغة الهدف الذي يحدّد العُنصر الذي سينصبُّ عليه السلوك؛ **3**. السيّاق، وهو ذلك الجُزء من نصّ الهدف الذي يَمنح المعلومات أو الأدوات التي ينبغي أن تكون مُتوافرةً أو لا أثناء اللحظة التي يُظهر فيها المتعلِّم السُّلوك قصدَ تقيِيمِه. وإذا تعلَّق الأمر بهدف عَمليّ (إجرائيّ) يُمكن إضافة شرطين؛ يتعلَّق أولُهما بشروط إنجاز السلوك، وآخرهما يتعلّق بعتبة النّجاح. (انظر النموذج أسفله):

مُكوِّنات الهدف	نموذج
الفعل (أو المصدر)	ينبغي أن يكون المتعلِّمُ قادرًا على **تعْريفِ**...
المحتوى	... **الكلمات العَشْر** التي وردت في النصّ بخطٍّ غليظ...
السّياق	... بِوَساطة **استعمال القاموس** ...
عتبة النّجاح	... بنسبة توفيق تبلُغ ثمانين في المائة...
شروط الإنجاز	... وفي ظرفِ عشرين دقيقة.

وبتجميع عناصر الهدف نحصل على: ينبغي أن يكون المتعلِّمُ قادرًا على **تعْريفِ الكلماتِ العَشْر** التي وردت في النصّ بخطٍّ غليظ بِوَساطة **استعمال القاموس** بنسبة توفيق تبلُغ ثمانين في المائة وفي ظرفِ عشرين دقيقة.

مُستوَيَاتُ الأهداف والجِهاتُ المُخَوَّلة بِصِياغَتِها: **1**. مُستوَى مُصمِّمي السِّياسة التربوية: غايات النظام التربوي واختِياراتُه الكُبرى؛ **2**. مُستوى مُصمِّمي المناهِج الدراسية: غاياتُ المنهاج و مَقاصِد المنهاج وأهداف المنهاج العامة وأهداف المنهاج الخاصة؛ **3**. مُستوى المدرسين والمدرِّسات: أهداف المنهاج الخاصَّة وأهداف المنهاج العمليَّة (الإجْرائية).

الهَدَف الإِجرائِيّ — Operational objective — Objectif opérationnel

<< هدفٌ خاصٌّ أُضِيفَ إليه شَرطان يتعلَّقانِ بِإجابةِ المتَعلِّم في وَضعية تطبيقيّة تجري إثرَ حلقة من حلقات الدّرس>>.

<< هدف يُمثِّلُ آخِرَ مرحلةٍ في مَ س ارِ تَفريعِ الأهداف يُعدُّ أكثر دِقَّةً من حيثُ صِياغةُ النِّيَّةِ البيداغوجية>>.

(R. Amigues)

الهدف الإجرائي/ الهدف الخاص: يتميَّز الهدف الإجرائيّ عن الهدف الخاصّ بأمرين:

. شُروط إنجاز السُّلوك (المدَّة الممنوحة والوسائل التي يُسمَح باستِعمالِها)؛

. عتبة النَّجاح التي يُحدِّدُها عددُ الإجابات الصَّحيحة أو العلامة الممنوحة.

أمثلة: من أمثلة الأهداف الإجرائية ما يأتي:

. جعل التلميذ قادراً على ملء المكان الخالي بعشرة أفعال ماضية مناسبة في ظرف خمس دقائق، وبتوفيق قدرُه 80 في المائة.

. جعل التلميذ قادراً على حلّ عَشْر عمليات جمع مؤلَّفة من عددين في ظرف خمس دقائق، على أن يُعدَّ ناجِحاً مَنْ أَنْجَز ثَمانِيَ عمليّات صحيحة.

.كتابة أسماء خمسِ سِنَّوْريّات في ظَرْف أربع دقائق.

الهَدَف الإِجْمالِيّ — Global goal — Objectif global

<< الهدفُ الإجماليّ لبرنامج: هو نصٌّ يُحدِّدُ في صِياغتِه بشكلٍ شُموليّ النِّهايةَ الأخيرَة المُستَهدَفةَ من قِبَل برنامجٍ خاصٍّ. مثل: ((برنامج الفرنسية لغة المنشإ، يستهدفُ اكتِسابَ وتنميةَ الاستراتيجيَّات والمهارات اللغويّة، بحيثُ يُصبحُ الطَّالبُ قادرًا على التَّواصُل مع بني وَطَنِه))>>.

(Nadeau)

الهَدَف الأَدَاتِيّ — Instrumental /tool objective — Objectif instrumental

<< هدفٌ لا يُقصَدُ لذاتِه وإنَّما لِيُتَّخَذ مَطِيَّةً لتحقيقِ أهداف أُخرى>>.

<< هدفٌ يُستعملُ أَداةً لبُلوغِ أهدافٍ أُخرَى، وبشكلٍ عامٍّ في موادّ أُخرَى أو فِي مَجالاتِ التَّنمية الأُخرى>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

بيان : الهدفُ الأداتِي هو الهدفُ الضَّروريّ لبلوغِ أهدافٍ بيداغوجيَّة أُخرى، فمحتوياتُ اللغة والرِّياضيَّات تُعَدُّ أهدافًا أداتيَّة لتَعلُّم العُلوم الطَّبيعيَّة والفِيزيائية والأدب والتاريخ... فهو أداةٌ لتحقيق أهداف أُخرى.

هَدَف التَّحْوِيل **Transfer objective** **Objectif de transfert**

<< هو هدفٌ خاصٌ يرمِي، في مادَّةٍ من الموادّ، إلى تنميةِ كفاءاتٍ قابلةٍ للاسْتِعمال في مجالات النَّشاط أو الدِّراسة الأُخرَى. مثل كفاءاتِ التَّركيبِ والتَّحليلِ، وروحِ المُلاحظة والبحث، والقُدرة على الفهم...>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

هَدَف التَّربية **Education objective** **Objectif de l'éducation**

<< هو الهَدفُ المَقصودُ مِنْ خلالِ مجموعِ مَساراتِ التَّعلُّم، يُبلَّغُ في شكلٍ نصٍّ يصِفُ الصِّفاتِ المَأْمُولَة لدَى الفاعِل إثرَ نِهايةِ الدراسة>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الهَدَف الخاصّ **Specefic objective** **Objectif spécifique**

<<كُلُّ قِرانٍ بينَ كفاءةٍ نرغبُ في تنميَتِها وبين مُحْتَوًى>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<<نصٌّ يَصِفُ ما ينبَغِي أن يقدِرَ الطّالبُ على إنجازِه إثرَ [تَنفيذِ] مُقرَّرٍ أو برنامج في شكلٍ سُلوك قابل للمُلاحظة>>.

(Nadeau)

بيان : يخضَعُ تحريرُ وصِياغة الأهداف الخاصّة إلى عدد من المبادئ هي: **1**. أن تكون الأهداف الخاصَّةُ ذاتَ علاقة مُباشرة بالأهداف العامّة؛ أي أن تكون مُتفرِّعة عنها؛ **2**. أن تتعلَّق بالمتعلِّم مُباشرة؛ **3**. أن تُترجِم سُلوكاً نِهائياً لا نشاطاً تعليمياً.

شروط الصياغة: يخضعُ هذا النوعُ من الأهداف لشرطين أساسيين يتعلّقان بالصياغة وهما: **1**. استِعمال فعلٍ أو مصدرٍ يدُلُّ على الممارسة، ويُعبِّرُ عن ترتيبٍ معرِفيّ أو وِجدانيّ أو نفسيّ حركيّ ممّا يُتيحُ صِياغةً دقيقة غيرَ قابلة للتّأْويل ويسمَحُ ببيان نشاط المتعلِّم في سُلوك قابلٍ للملاحظة؛ **2**. الإحالة على مُحتوًى خاصٍّ من مُحتويات مادّة دراسيّة أو أكاديميّة أو مجال للبحث أو نشاط اجتِماعيّ اقتِصاديّ.

أمثلة: في ما يأتي عدد من الأهداف الخاصّة:

. ترتيب قائمة من الكلمات ألف بائياً؛

. تعيينُ أركان التشبيه في أي نصّ سواء كان شعراً أو نثرا؛

. ترتيب أعداد عَشرية من الأصغر نحو الأكبر؛

. تصنيف مجموعة من الأفعال إلى سالمة ومُعتَلَّة ومهموزة ومُضعَّفة؛

. تعيين السهول والجبال في خريطة طبيعيّة لبلد ما؛

. تصنيف أسماء عدد من الحيوانات على حسب فصائِلِها.

الهَدَف السُّلوكِيّ — Behavioral objective — Objectif comportemental

<< هو هدفٌ خاصٌّ يَصِفُ النَّشاطاتِ القابلةِ للمُلاحظة المُنتَظَرة لدَى الفاعِل أثناءَ أو بعدَ وضعٍ بيداغوجيّ، والتي يُفْتَرَضُ أن تكونَ المَظهرَ الخارجيّ للتَّعلُّم المُسطَّر>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الهَدَف العامّ — Educational goal — Objectif général

<< هدفٌ يتعلَّقُ بالنَّتيجةِ العامَّة مِثلُ مِهنة أو وظيفة، أو أيّةِ نشاطاتٍ تتألَّفُ أكثر من وحدة واحدة من وَحداتِ الامتياز ذاتِ الدِّلالة>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< تَنْصِيصٌ على نَيَّةٍ بيداغوجية يصِفُ النَّتائجَ المُنتَظَرةَ من سِلسلةِ التَّعلُّم في شكلِ قُدُراتِ التلميذ>>.

(Barlow)

<< نصٌّ يُترجِمُ المَقاصِدَ المَصوغةَ سلفًا في شكلِ مَهاراتٍ فِكريَّة، وفي شكلِ مَواقفَ، وفي شكلِ مهاراتٍ حَركيَّة. نَحو: التعرُّف على خصائص الجُملةِ التّامّة>>.

(Nadeau)

<< هدفٌ تربَوِي يحتلُّ مكانَ الصَّدارَة ويُتَّخذُ كدليلٍ لِصياغةِ مجموعةِ أهدافٍ مَضْمُونِيّة ومَهاريَّة في مادَّة أو مجموعةِ موادّ دراسية لصالحِ فوجٍ خاصٍّ من الفاعِلين>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الهَدَف القَبْلِي — Prerequisite objective — Objectif préalable

<< هدفٌ ينبغِي أن يبلُغهُ الفاعِل من أجلِ الأمَلِ في بُلوغِ هدفٍ أو عِدَّةِ أهداف لاحِقة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

هَدَف المَضْمون **Content objective** **Objectif de contenu**

<< هو هدفٌ يتعلَّقُ مُباشرةً بالمادَّة الدِّراسيّة والمَفاهيم ضِمنَ برنامجٍ دراسيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

مرادف: هدف المحتَوَى.

الهَدَف المَعْرِفيّ **Cognitive objective** **Objectif cognitif**

<< هو هدفٌ يتعلّقُ بِالمهاراتِ التي تَستَهدِفُ تَحصيلَ وحِفظَ وفهمَ وتطبيقَ وتحليلَ وتركيبَ المعرِفةِ، أو تقييم الدِّراية، بالإضافةِ إلى حلِّ المسائِل في هذا المَجال>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

الهَدَف المَهارِيّ **Skill objective** **Objectif d’habileté**

<< هو هدفٌ يرمي أصلاً إلى تنميَّة حُسنِ التَّصرُّف وإجادةِ المُمارَسة على خِلافِ الهدفِ المَضْموني الذي ينحصِرُ دَورُه في التَّحْصِيلِ المَعْرِفيّ بشكل تَكميلي>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان: مَهاري: نِسبةٌ إلى المهارة.

الهَدَف النِّهائِيّ **Terminal objective** **Objectif terminal**

<< الهَدفُ النِّهائِي في نشاطٍ تربوِيٍّ ما هو السُّلوكُ أي النَّشاطُ الظاهر [للعيان]، وردّ الفِعل القابِل للمُلاحظة والتَّقيِيم الذي يَرغَبُ المُدرِّسُ أن يراهُ لدَى التِّلميذ حينَما يتوقَّفُ تَأْثيرُه عليه>>. (Minder, M.)

<< هدفٌ يُعبِّرُ عن التَّغيُّراتِ المُفيدةِ والدَّائمة التي ينبغي أن تَظْهرَ لدَى الفاعِل، والتي يكونُ وُجودُها مُحبَّذًا إثرَ مَسْعًى مَديدٍ من التَّعلُّم>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

الهَدَف الوِجْدَانِيّ　　Affective objective　　Objectif affectif

<< هدفٌ مَهارِيّ يُعبِّرُ عن نِيَّةٍ تتعلَّقُ [بالسُّلوك] وحُسنِ التَّصرُّف: القَبولُ والتَّقدير والمَواقِف والمُعتَقَدات، والألم، والقابليّة للانْفِعال، والعادات والاستِعدادات والاهتمامات، والهَوَى والمُتعة والتَّفضيل، والأحكام المُسبَّقة، والرَّفض والقابليَّة للتَّأثر، والشُّعور القِيمِيّ>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الهَدَف الوَسِيط　　Intermediate objective　　Objectif intermédiaire

<< هدفٌ يَنْجُم عن تحليلِ الهدفِ العامّ إلى العدد الضَّروريّ من الأهدافِ الخاصَّة نتيجةَ تَعَذُّرِ المُرورِ إلى أهدافٍ خاصَّةٍ مُباشرةً؛ فهو أضْيَقُ من الهدفِ العامّ وأوسعُ من الهدفِ الخاصّ، حيثُ يقبلُ التَّحليلَ إلى عددٍ من الأهدافِ الخاصَّة>>.

<< هو الهدفُ الذي لا يَجْري السَّعْيُ من أجلِ اكتِسابِه هو نفسه، وإنَّما يَجري السَّعيُ لاكتِسابِه لأنَّه يُمثِّلُ مَمرًّا إجباريًّا لِبُلوغِ هدفٍ نِهائيّ>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< الهدفُ الوسيطُ يُمثِّلُ مَظْهرًا للهدفِ العامّ أو مرحلةً في السَّعيِ من أجلِ بُلوغِ هذا الهدف العامّ، وهو هدفٌ يتفرَّعُ إلى أهدافٍ خاصَّة>>.

(Barlow)

بيان: الأهداف الوسيطة تنجُم عن المعرفة التي في حوزتِنا في شأن الأهداف النهائيّة ومُكتسبات الطّالب في الوقت التي يبدأ فيها التعليم. (De Landsheere G.)

مثال: إذا كان الهدف العام هو: <<إثر السنة الثانية من التعليم المتوسّط يصير المتعلّم قادرًا على تمييز المنصوبات بعضِها عن بعضٍ وإعرابِها إعرابًا صحيحًا>>؛ فإنّ الأهداف الوسيطة التي تندرج ضمن هذا الهدف العام يمكن أن تكون:

. يتعرف على المفعول به ويحدّد خصائصه ويعربُه في سياقات مختلفة؛

. يتعرف على المفعول المطلق ويحدّد خصائصه ويعربُه في سياقات مختلفة؛

. يتعرف على المفعول لأجله ويحدّد خصائصه ويعربُه في سياقات مختلفة؛

. يتعرف على المفعول معه ويحدّد خصائصه ويعربُه في سياقات مختلفة؛

. يتعرف على الحال ويحدّد خصائصه ويعربُه في سياقات مختلفة؛

. يتعرف على التمييز ويحدّد خصائصه ويعربُه في سياقات مختلفة...

الهَضْم   Internalization   Intériorisation

<< مَسارٌ يَمْتلِكُ الفردُ بوساطتِه القَواعِدَ، والمبادئَ، والمقاييسَ، إلخ. إلى درجةٍ تُحدِّدُ هذه [القواعدُ والمبادئُ والمقاييسُ] مَواقِفَه وقِيَمَهُ وأفعالَه>>.

(Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation)

مُرادف: الاستيعاب.

و

الوَاقِعيَّة — Realism — Réalisme

<< ميزةُ الذي يَدَّعِي أنَّه يأخُذُ بعين الاعتِبار كُلَّ المُعطَيات المَوضوعِيَّة تَفكيرًا وعَمَلاً، في وَضْعٍ ما وتقديرِها تقديرًا صَحيحًا>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

الوَتِيرة المَدرسيَّة — School rhythms — Rythmes scolaires

<< 1. التَّداوُل بين فَترات النَّشاط وفترات الرَّاحة الذي تفرِضُه المدرسة؛ أي استعمال الزَّمن المدرسي والعُطَل؛ 2. التَّغَيُّرات الدَّوريَّة لِلْمَسَارات العُضْويَّة، والفِيزيائية والنَّفسيَّة لَدَى الطِّفل، ولدى الطِّفل في فترة ما قبلَ المُراهقة، ولدى المُراهِق في وَضْعٍ مَدرسي>>.

(Dictionnaire encyclopédique)

الوَجَاهَة — Relevance — Pertinence

<< مَيْزةُ ما هُو مُناسِب، ويندرجُ ضِمنَ خطِّ الهدفِ المُتَّبَع>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

<< درجةُ العلاقةِ ذاتِ الدِّلالة بين النتائجِ المُحقَّقة والحاجات التي ينبغِي تلبيتُها>>.

(Bibeau)

بيان: الوَجاهةُ تَسبِقُ وتؤثّر في تحليل النُّجوعِ والوَقْعِ والصدق ولا يُعبَّرُ عنها بالنسبِ المئويَّة. (Legendre)

وَجَاهَة هَدَف — Pertinence d'un objectif

<< وجاهةُ هدفِ [ما] هي أوَّلاً وقبلَ كلِّ شيءٍ انسِجامُه أو درجةُ تآلُفِه مع العناصرِ الأُخرى في النِّظامِ الذي ينتَمي إليه>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

الوِجْدَان — Affectivité — Affectivity

<< مَجموعُ الرَّغباتِ والمُيول الغَرِيزيَّة والدَّوافِع والانفِعال والمَشَاعر والمُعتَقدات لدَى شخصٍ من الأشخاص>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

<< بِهذا اللفظ العامّ نَصِفُ عادةً كُلَّ الحالاتِ الدَّاخليَّة لدَى الفرد والمُتعلِّقة بالانفعالات والمَشاعر والمُعتَقدات والقِيَم. إنَّ هذه "الحالة" تتغيَّرُ بشكلٍ كبيرٍ وَفْقَ السِّنّ، والمَعارِف الشَّخصِيَّة، وسِياقِ تَجربةِ كلِّ واحد>>.

(Dictionnaire des concepts clés)

بيان: المدرسة مُطالبة بالاهتمام بالتكوين الوِجدانيّ للنّاشئة إلى جانب التكوين المعرفيّ، وإهمال هذا الجانب تنجرّ عنه عواقب سيّئة على مستوى تكوين الأفراد.

التكوين الوِجداني/ النشاطات: هناك عدد من النشاطات تُساهم مباشرة في التكوين الوجدانيّ للمتعلّمين؛ منها: التربية الإسلاميّة، التربية الخُلقيّة، التربية المدنيّة، الأدب، التاريخ والجغرافيا، الرياضة البدنيّة، الموسيقى، الرسم...

التصنيف : وضع عدد من الباحثين مُصنّفات للمجال الوِجداني يُمكن الاستعانة بها لمعرفة بعض الاحتياجات الوجدانية لدى المتعلّمين؛ منها مصنّفة (Krathwohl) ومصنّفة (D'Hainaut).

الوِجْدَانِيّ — Affectif — Affective

<< نِسبةٌ إلى الوِجدان؛ أي إلى كلِّ ما يتعلَّقُ بالحالةِ الداخليَّة للفردِ من مُعتَقَد وقِيَمٍ وانْفِعال ومَشاعِر>>.

<< ما يَتعلَّقُ بِالمشاعِر والانفِعالات والمواقِف>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

الوَسَط — Milieu — Environment

<< مَجموعُ العوامِلِ المُؤَثِّرةِ التي تُحيط وتُؤثِّرُ في وُجودِ وتَطَوُّرِ كائنٍ أو شيءٍ أو مَسارٍ أو فِكرة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

بيان : شخصيَّتُنا واقعةٌ في مُلتَقَى كِيانِنا البيولوجي والوسط الذي نتحرَّكُ فيه. (Gauquelin -1971). الوسطُ عبارةٌ عن نَسيجٍ من العلائق المتبادلة بين الطَّبيعة الفِيزيائية والبيولوجية التي تؤثِّرُ جُزئيًّا في الفرد والوسط البَشريّ.

.(Giolitto- 1982)

الوَسَط الاِجْتِماعِيّ

Social environment | **Milieu social**

<< مَجموعُ البَشَر الَّذين يَشتَركونَ في الخصائصِ نَفسِها: العَمل ونَمَطِ المَعِيشة والتَّمثيلِ والقِيَم، إلخ. (...) مَجْمُوعة اجتماعية، أو حتَّى طَبَقَة اجتِماعيَّة، عندما يكونُ الأفرادُ الذين يُكوِّنونَها على وَعْيٍ بِدَورِهِمْ، وبِمكانَتِهم في المُجتمع، ويتبَنَّوْنَ قِيَمًا مُشتَرَكة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

وَسَط التَّعلُّم

Learning environment | **Milieu d'apprentissage**

<< مَجْمُوعُ العناصِر الفَضائيَّة والبشريَّة والمادِّيَّة والمالية المُباشرة أو البعيدة، التي تُكوِّنُ الإطارَ الذي تَجري ضِمنَهُ الأوضاعُ البيداغوجيَّة>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

الوَسَط المَدْرَسِيّ

School environment | **Milieu scolaire**

<< مَجموعُ الأشخاص والمَحلاَّت، والفَضاءات، والأشياء، والتَّرتيبات الإداريَّة ذاتِ التَّأثيرِ المُتَبادَل والدَّائِم الهادفة إلى تحقيقِ نجاحِ التعلُّم لدَى المُتعلِّمينَ المَعْنِيِّين>>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

الوَضْع

Situation | **Situation**

<< مَجموعةٌ مُتشابكةٌ من الحالات والظُّروف والأحداث التي تُحدِّدُ الشُّروط، الدَّاخليَّة والخارِجيَّة، لِحَياةِ أو عملِ شخصٍ أو جماعة في زمنٍ مُحدَّد. مجموعُ العناصِر (الدَّعائِم التِّقنيَّة وغيرِها) التي تُجنَّدُ من أجلِ تسهيلِ التَّعليمِ والتعلُّمِ >>.

(Dictionnaire actuel de l’éducation)

<< علاقة كاملة وملموسة للكائنِ الحيِّ على هيئتِه المعهودة وفي لحظة ما مع الوسَط [الذي يحْيا فيه]>>.

(Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation)

وضع/ وضعية: كلمة (وَضعية) مُستحدثة، غير أنَّه شاع استعمالها كثيراً في الحقل التربوي بدل كلمة (وضع) التي تُعدُّ أصحّ.

وضع الانطِلاق

Situation de départ — **Entering behavior**

<< مَجموعُ المُعْطَياتِ الشخصيّة والاجتماعيّة والمدرسيّة والظَّرفية التي يُمكنُ أن تكونَ ذاتَ علاقة بالأهداف التعليميّة التي يُنتَظَر تحقيقُها، والتي يُمكنُ أن تُؤثِّرَ على سَريان مَسارَيِ التعليم والتَّعلّم>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

وَضْع الإدْماج

Situation d'intégration

<< وضع يُساعِدُ المتعلِّم على هَضْمِ المَعارف المُكتَسَبة وضَمِّ عَناصِرها في مَجموعات مُنسَجمة >>.

مثال: إدماج ألفاظ ومُصطلحات جديدة في الحقل الدلالي الخاص بكلّ منها.

وَضْع بيداغُوجِيّ

Situation pédagogique — **Pedagogical situation**

<< السِّياق البيداغوجي الذي يُهيِّئُه المُربّي لتسهيل عملِيَتَيِ التعلُّم والتعليم>>.

<< وَضْعٌ سِيَاقِيّ حيثُ تَجرِي مَساراتُ التَّعليمِ والتَّعلُّم>> . (Sauve - 1992)

<< مَجموعُ المُكوِّنات المُتَرابطة [المُتعلِّقة] بالفاعِل والموضوع والعامِل في وَسطٍ ما>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

وَضْع التعلُّم

Situation d'apprentissage — **Operational learning situation**

<< وضْعٌ بيداغوجيّ هيّأه المدرّس لإثارة تعلُّم المتعلِّمين بأنفُسِهم>>.

<< الوضعُ البيداغوجيّ الذي صمّمَه المتعلّم والذي يُظهِرُ تعلُّمَه فعلاً>>.

(Dictionnaire actuel de l'éducation)

أمثلة: قيام المتعلِّمين بالبحث في صحيفة يومية عن خبر عامّ وضع تعلُّم، وتكملة حكاية مَبتورة وضع تعلُّم، وتشريح أرنب وضع تعلُّم.

الوَضْع المُشْكِل **Situation-problème**

<< وَضعُ بيداغُوجيّ يُعِدُّه المُربِّي لصالِح التلميذ يهدف إلى: 1. إيجادِ فضاءٍ للتَّفكير والتَّحليل يتعلَّقُ بِحلِّ مُشكلة أو باجتِياز عَقَبَة؛ 2. إتاحة ضَبْطِ المَفاهِيم والتَّماثيل في شأن موضوعٍ مُحدَّد انطلاقًا من الفضاءِ المُشكِل هذا>>.

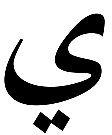
(Dictionnaire des concepts clés)

مرادف: وضعية مُشكلة.

الوَقْع **Impact** **Impact**

<< هو الأَثَرُ المَرغوبُ في مُحيطٍ أو لَدَى جُمهورٍ من النَّاس بوساطةِ السَّعيِ إلى تحقيقِ هدفٍ من الأهداف، أو هو الأثرُ المُسجَّلُ سواءٌ كانَ مُنتَظَرًا أو لا عندَ حُصولِ النَّتائج>>.

(Bibeau)



اليَقَظة **Eveil**

<< هو الانتِقالُ من حالة الخُمول إلى حالة الاحتراس و[التَّيقُّظ]>>.

بيان : مُصطلح اليقظة ظهر في مجال البيداغوجيا في الفرنسيّة في الستِّينات من القرن العشرين، غير أنّ المربّين يَهجُرونَه بعد ذلك لصالح عبارة نشاطات الإيقاظ في حدود 1977 . ثُمّ إنّ الاستعمال يَحصُرُه في تدابير ومجالات تبتعِد به عن معناه العامّ. فإذا كان معنَى اليقَظة هو الانتقال من حالة الخُمول إلى حالة التَّيقُّظ فمن المفروض أن يكون هناك إيقاظ في مجالات مُختلفة، ومن دون شكٍّ في جميع المجالات. اليقظة الحركيّة، واليقظة الفنِّيَّة، واليقظة الفِكريّة بالمعنَى الواسع. وهكذا فقد حصر الاستعمال اليقَظةَ في موادّ مثل التّاريخ والجغرافيا والعُلوم والفنون؛ فليس ثَمّةَ إيقاظ في الرياضيات ولا في اللغة (باستثناء اليقَظة الشعريّة).(Dictionnaire de pédagogie)

مُعجَم بالمصطلحات الواردة باللغة الفرنسيّة في القاموس

هذا المُعجم يُتيح الدخول إلى القاموس انطلاقاً من المصطلح باللغة الفرنسية

مُعجَم بالمصطلحات الواردة باللغة الإنجليزية في القاموس

هذا المُعجم يُتيح الدخول إلى القاموس انطلاقاً من المصطلح باللغة الإنجليزية

أهمّ المراجع المُعتمدة

اللغة الفرنسية

1. Roland ABRECHT
L'évaluation formative une analyse critique, De Boeck université 1991

2. Alain REIEUNIER, Françoise RAYNAL, édition ESF Editeur 1997
Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés

3. L. ALLAl, B. BLOOM,J. CARDINET, A. GRISAY, M. HUBERMAN, P. PERRENOUD ; L. RIBBEN
Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maitrise

4. R. AMIGUES, M.T. ZERBATO POUDOU
Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation, 1996

5. Louis ARENILLA, Bernard GOSSOT, Marie-Claire ROLLAND, Marie-Pierre ROUSSEL
Dictionnaire de pédagogie, Bordas /Her, Paris, 2000

6. Maurice ANGERS
Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah université, Alger 1997

7. Michel BARLOW
Formuler et évaluer ses objectifs en formation, édition Chronique Sociale, 1994

8. Jean BERBEAUM
Développer la capacité d'apprendre, collection pédagogie, ESF éditeur, 4e édition 1995

9. Isabelle BORDALLO, Jean-Paul GINESTET
Pour une pédagogie de projet, Hachette éducation

10. Annie CARDINET
Pratiquer la médiation en pédagogie, Dunod, 1995

11. Philippe CHAMPY, Christian ETEVE
Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan 1994

12. E. DE CORTE, T.GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE
Les fondements de l'action didactique, De BOECK Université, 1996

13. Louis D'HAINAUT
Des fins aux objectifs de l'éducation, édition Labor 1988

14. Gilbert DE LANDSHEERE
Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Presse universitaire de France.

15. Gilbert DE LANDSHEERE
Evaluation continue et examens : Précis de docimologie, Collection Education 2000, édition Labor, Bruxelles – Fernand Nathan, Paris

16. Ferdinand DE SAUSSURE
Cours de linguistique générale, Payot, Paris, 1969

17. E. EMRIT
Cours de phonétique acoustique, SNED Alger, 1977

18. Howard GARDNER
Les intelligences multiples, Rets édition, 1996 (traduction française)

19. H. A. GLEASON
Introduction à la linguistique, Traduction de Françoise DUBOIS-CHARLIER, Larousse, 1969

20. G. GOUPIL, G. LUSIGNANT
Apprentissage et enseignement en milieu scolaire, Gaëtan morin Editeur, 1993

21. Renald LEGENDRE
Dictionnaire actuel de l'éducation, Guérin/ ESKA 2e 2dition 1993

22. André MARTINET
Elément de linguistique générale
Librairie Armand Colin, Paris, 1970

23. Gaston MIALARET
Pédagogie générale

24. Michel MINDER
Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégie, évaluation, édition De Boeck université 1999

25. Lucien MORIN, Louis BRUNET
Philosophie de l'éducation, II. La formation fondamentale, édition De Boeck & Larcier S.A. 1996

26. Jean-Claude MOTHE
L'évaluation par les tests dans la classe de français, édition Hachette/ Larousse

27. Marc André NADEAU
Evaluation de programme, Théorie et pratique, Les presses de l'université LAVAL, Québec, 1988

28. Guy PALMADE
Les méthodes en pédagogie, collection que sais-je ? 17e édition

29. Eric PLAISANCE, Gérard VERNOUD
Les sciences de l'éducation, collection Approches, Casbah édition

30. Philippe PERRENOUD
Construire des compétences dès l'école, ESF éditeur, 2e édition 1998

31. Philippe PERRENOUD
La pédagogie de maîtrise : une utopie rationaliste

32. Olivier REBOUL
Les valeurs de l'éducation, Presses universitaires de France, PUF, 1992

33. Stefen K. REED
Cognition : Théorie et application, Traduction de la 4e édition américaine par Teresa BLICHARSKI et Pascal CASENAVE, De BOECK université, 1999

34. François RICHAUDEAU
Conception et production des manuels scolaires, Guide pratique, UNESCO, 1986

35. Jean-François RICHARD
Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions, Armand colin, 1990

36. Xavier Rogiers
Concevoir et évaluer des manuels scolaires
De Boeck 1985

37. Roger SEGUIN
L'élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique, Division des sciences de l'éducation, UNESCO

بعض المراجع المُعتمدة

اللغة العربية

إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيّات، حامد عبد القادر، محمد علي النّجّار

المُعجم الوسيط . المكتبة الإسلامية . استانبول تركيا . 1972

أحمد أمين

ضُحى الإسلام (ج1) 1933 . دار الكتاب العربيّ . الطبعة العاشرة

جابر عبد الحميد

التدريس والتعلّم: الأسس النظريّة . الاستراتيجيات والفاعلية، دار الفكر العربي 1419هـ/ 1995

جان بياجيه

البِنيوية . تعريب عارف منيمنة وبشير أوبري ، منشورات عويدات بيروت/ باريس 1980

الحسين بن أحمد بن خالويه

الحجّة في القراءات السَّبع . تحقيق وشرح الدكتور عبد العال سالم مكرم . الطبعة الرابعة . دار الشروق 1981

خليل الجرّ

لاروس: المُعجَم العربيّ الحديث . مكتبة لاروس 1973

حنفي بن عيسى

مُحاضرات في علم النَّفس اللغويّ، المؤسّسة الوطنية للكتاب . ديوان المطبوعات الجامعية . الطبعة الثالثة (بدون تاريخ)

عبد الرحمن ابن خلدون

المقدّمة . مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبنانيّ للطّباعة والنشر . طبعة 1967

عبد الوهّاب خلاّف

علم أصول الفِقه . دار القلم للطّباعة والنشر والتّوزيع . الكُويت . الطبعة العاشرة 1972.

عمر فروخ

تاريخ الجاهلية . دار العلم للملايين بيروت 1964

محمد ابن إسحق النديم

الفهرست . تحقيق مصطفى الشويمي . الدار التونسية للنشر/ المؤسسة الوطنية للكتاب 1985

محمد السيد علي

علم المناهج . الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات، عامر للطّباعة والنشر بالمنصورة 1998

محمد الهادي عفيفي

في أصول التربية: الأصول الثقافية للتربية الأنجلو الأمريكية، القاهرة 1976

محمود شلتوت

الإسلام عقيدة وشريعة . دار الشروق 1973

يوسف إبراهيم نبراي

المدخل إلى أصول التربية. مكتبة الفلاح 1984

إعلان عن جائزة اللغة العربية 2012

يعلن المجلس الأعلى للغة العربية عن تنظيم "جائزة اللغة العربية لسنة 2012 التي تهدف إلى تشجيع الباحثين والمبدعين وتثمين منجزاتهم العلمية والمعرفية، ذات المردود النوعي الهادف إلى إثراء اللغة العربية، والإسهام في نشرها وترقيتها، سواء أكانت هذه الأعمال مؤلفة باللغة العربية، أم مترجمة إليها،

1 . شروط الترشح للجائزة:

- أن يقدم العمل باللغة العربية
- أن يتوفر العمل على قواعد المنهجية العلمية
- أن يكون البحث موثقا وأصيلا، ولم يسبق نشره، وفي مجال الترجمة ترفق نسخة للنص بلغته الأصلية
- أن لا يكون قد نال به صاحبه جائزة أو شهادة علمية - أن يندرج البحث في أحد المجالات المذكورة أدناه.
- قرارات لجنة التحكيم غير قابلة للطعن
- لا ترد الأعمال إلى أصحابها سواء فازت أم لم تفز

2 . حدد مبلغ الجائزة ب 1.000.000 دج، يوزع بمقدار 250.000 دج لكل مجال من المجالات الأربعة التالية:

- جائزة المجلس في علوم اللغة العربية.
- جائزة المجلس في الترجمة إلى العربية في العلوم والآداب
- جائزة المجلس في العلوم الاقتصادية
- جائزة المجلس في التاريخ الوطني

حدد مبلغ الجائزة للفائز الأول بـ: 160.000 دج، ومبلغ الفائز الثاني بـ 90.000 دج في كل مجال من المجالات الأربعة المذكورة أعلاه.

يمكن أن يتكفل المجلس بنشر الأعمال الفائزة، وتصبح ملكا له، إلا أنه يمكن للفائز بالجائزة استعادة حقوقه حسب دفر الشروط، وبعد انقضاء مدة ثلاث سنوات - على الأقل- من نشر العمل.

تعرض الأعمال المرشحة على لجنة تحكيم مكونة من ذوي الاختصاص، الذين لا يسمح لهم بالمشاركة في الجائزة،

3 . طلب الترشح:

يتكون طلب الترشح للجائزة من الوثائق الآتية:

- طلب خطي
- نسخة من وثيقة الهوة (بطاقة التعريف أو رة السياقة)
- السيرة العلمية للمشارك
- نسختين من البحث المقدم لنيل الجائزة :
- النسخة الأولى مسجلة على قرص والنسخة الثانية توجه عن طريق البريد المسجل، ويكون تاريخ الختم البريدي شاهدا على ذلك.

4 . يفتح باب الترشح للجائزة ابتداء من نشر هذا الإعلان في وسائل الإعلام إلى غاية 31 ديسمبر 2011

5 . يوجه ملف الترشح إلى العنوان الأتي :

السيد رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

شارع فرانكلين روزفلت ، الجزائر

أو

ص.ب : 575 شارع ديدوش مراد الجزائر العاصمة

" جائزة اللغة العربية "

قاموس التربية الحديث



الأستاذ بدر الدين بن تريدي، وهو من مواليد: 24 أكتوبر 1947، بقلعة بني عباس- ولاية سطيف، وقد اشتغل بالتعليم بمختلف مراحله إلى أن أصبح أستاذا باحثا في علوم التربية، وهو حائز على عدة شهادات في مجال تخصصه، منها شهادة في تعليمية اللغات من جامعة قرونوبل، ديبلوم حول منهجية التعلم وفق المنهج البنائي من جامعة ليون بفرنسا وشهادة عن مهارة تصميم الكتاب المدرسي وتأليفه من جامعة الكيبك بكندا، وشهادات تخصص نالها في أعقاب دورات تدريبية حول بناء المناهج الدراسية وتقييمها، وله العديد من الإسهامات في الكتاب المدرسي والكتاب الداعم (الشبه المدرسي) وفي الثقافة العامة، مما أهله للمشاركة به في **جائزة المجلس لسنة 2010 حيث تحصل على المرتبة الثانية** .

يحتوي هذا القاموس على الألفاظ والمصطلحات المتعلقة بالبيداغوجيا والتعليميات والتقييم والمناهج والكتاب المدرسي وعلم النفس العام وعلم النفس المعرفي، وعلم الامتحانات والفلسفة والدين.

يقدم هذا القاموس المفهوم ويعطي له تعريفا موجزا من حيث وظيفتها في السياق، مع مقابله في الفرنسية والإنجليزية، باعتماده ألفبائية عربية، ويضم 376 مصطلحا، وإذ يضع **المجلس الأعلى للغة العربية** هذا القاموس في خدمة المختصين والمهتمين بالتربية، فإنه يأمل منهم المساهمة في تنقيحه وإثرائه وذلك بتقديم اقتراحاتهم ومساهماتهم إلى المجلس ليتسنى له إعادة طبعه في طبعة منقحة ومزيدة.





شارع فراكلين روزفيلت / ص.ب: 575 ديدوش مراد الجزائر
الهاتف: 25/ 24 07 23 021 - الفاكس: 07 07 23 021
w w w . c s l a . d z

الإيداع القانوني : 4768 - 2010

ردمك : 8 - 55 - 821 - 9947 - 978